



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

HOMMY JOHANNA JA PUNKERI SAARA  
MAAHANMUUTTAJAVANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ SUOMALAISESTA  
ESIOPETUKSESTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen koulutus  
2017



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Varhaiskasvatuksen koulutus Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Hommy Johanna ja Punkeri Saara	
Työn nimi/Title of thesis Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -työ	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 80 + 3
Tiivistelmä/Abstract <p>Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvussa. Tästä syystä maahanmuuttajaperheiden lapsia osallistuu myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen koko ajan enemmän. Maahanmuuttajavanhempien ajatuksia ja kokemuksia suomalaisesta kasvatuksesta ja opetuksesta on tutkittu Suomessa tähän mennessä vähän. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty maahanmuuttajavanhemmilta.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajavanhemmilla on suomalaisesta esiopetuksesta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millä tavoin erilaiset kulttuuri-taustat voivat vaikuttaa esiopetukseen ja millä tavoin erilaisia kulttuuritaustoja huomioidaan esiopetuksessa vanhempien käsitysten mukaan. Tutkimuksessa selvitetään myös sitä, mitä mahdollisia kehittämisen kohteita maahanmuuttajavanhemmat näkevät suomalaisessa esiopetuksessa olevan.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa esitellään suomalaista esiopetusta ja tutkimuksen aiheeseen liittyvää käsitteistöä, kuten maahanmuuttaja ja interkulttuurisuus. Teoreettisessa osuudessa avataan myös maahanmuuttajien määrää Suomessa ja kerrotaan maahanmuuttajaperheistä osana suomalaista kasvatusta ja opetusta sekä käsitellään muita aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Lisäksi työssä käydään läpi interkulttuurisen kasvatusyhteistyön periaatteita.</p> <p>Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa käytetään tutkimusmenetelmänä fenomenografiaa. Fenomenografia keskittyy ihmisten käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä eli tässä tapauksessa esiopetuksesta. Tutkimuksessa on haastateltu yhdeksää maahanmuuttajavanhempaa, joista jokaisen lapsi on osallistunut esiopetukseen Suomessa. Näistä haastatteluista muodostuu tutkimuksemme aineisto, jota analysoimme käyttäen fenomenografista analyysimenetelmää.</p> <p>Tutkimuksen tuloksissa vanhemmat käsittävät esimerkiksi esiopetuksen merkityksen olevan valmistaa lapsia kouluun, luoda pehmeä siirtymä sinne sekä toimia turvallisena paikkana lapselle. Vanhempien käsityksissä esiopetuksessa tapahtuvasta yhteistyöstä työntekijöiden kanssa korostuvat erilaiset keskustelun muodot, niiden merkitys ja työntekijöiden kyvyt vastata perheiden tarpeisiin. Lähes puolet vanhemmista käsittävät, että erilaisilla kulttuuritaustoilla ei ole vaikutusta esiopetukseen. Osa vanhemmista taas käsittää niillä olevan vaikutusta ja esimerkiksi yksi vanhempi näkee, että maahanmuuttajaperheiden lasten kasvava määrä voi hidastaa opettajan työtä. Vanhemmat käsittävät, että erilaiset kulttuuritaustat huomioidaan esiopetuksessa varsinkin lapsen kielitaitoa tukemalla ja työntekijöiden ymmärryksellä perheitä kohtaan. Vanhemmilla on jonkin verran käsityksiä siitä, mitä esiopetuksessa voisi kehittää ja suurin osa näistä käsityksistä koskee työntekijöiden toimintaa. Esimerkiksi osa vanhemmista kokee, että työntekijöillä pitäisi olla enemmän tietoa ja ymmärrystä eri kulttuureista. Tutkimuksen tulokset ovat hyödyllisiä, mutta vähäisen aineiston takia aiheesta ei voida tehdä yleistyksiä.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenografia, maahanmuuttaja, esiopetus			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Esiopetus Suomessa .....</b>	<b>3</b>
2.1	Esiopetuksen vaiheet Suomessa.....	5
2.2	Esiopetuksen opetussuunnitelman lähtökohdat.....	8
2.3	Esiopetus kouluvalmiuden tukijana .....	11
<b>3</b>	<b>Maahanmuuttajat Suomessa .....</b>	<b>15</b>
3.1	Maahanmuuttaja käsitteenä.....	15
3.2	Maahanmuuttajat Suomessa.....	16
3.3	Maahanmuuttajaperheet suomalaisen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kontekstissa .....	18
3.4	Maahanmuuttajavanhempien kokemuksia suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta	21
<b>4</b>	<b>Interkulttuurinen kasvatusyhteistyö.....</b>	<b>25</b>
4.1	Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja maahanmuuttajavanhempien välinen kasvatusyhteistyö .....	26
4.2	Lastentarhanopettajan interkulttuurinen kompetenssi.....	27
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>29</b>
5.1	Tutkimuskysymykset .....	29
5.2	Tutkimusmenetelmä.....	30
5.3	Aineiston hankinta .....	32
5.4	Aineiston analyysi.....	34
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tulokset.....</b>	<b>42</b>
6.1	Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksessa .....	42
6.1.1	<i>Vanhempien odotuksia esiopetuksesta.....</i>	<i>43</i>
6.1.2	<i>Vanhempien käsityksiä esiopetuksen sisällöstä .....</i>	<i>46</i>
6.1.3	<i>Vanhempien käsityksiä esiopetuksen merkityksestä .....</i>	<i>49</i>
6.1.4	<i>Vanhempien käsityksiä yhteistyöstä esiopetuksen työntekijöiden kanssa .....</i>	<i>53</i>
6.2	Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä eri kulttuureista osana suomalaista esiopetusta .....	56
6.3	Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisen esiopetuksen mahdollisista kehittämiskohteista	
	63	
<b>7</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>70</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>76</b>



# 1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa olemme kiinnostuneita maahanmuuttajavanhempien käsityksistä suomalaisesta esiopetuksesta. Oman käsityksemme mukaan maahanmuuttajavanhempien näkemys suomalaisesta esiopetuksesta on tärkeä, koska heillä on arvokkaita ajatuksia esiopetuksesta, jotka voivat auttaa alan ammattilaisia työssään. Koemme, että tästä aiheesta tarvitaan lisää tutkimusta, jota etenkin me kasvatusalan ammattilaiset voimme hyödyntää jokapäiväisessä työssämme.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että kaikkia lapsia koskevat samat esiopetuksen yleiset kasvatuksen- ja opetuksen tavoitteet. Asiakirjan mukaan lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat ja valmiudet otetaan esiopetuksessa huomioon. Tavoitteeksi asetetaan jokaisen lapsen äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin tukeminen. Monikielisten lasten kielitaidon tukeminen asetetaan myös erityisesti tavoitteeksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Eri kieliä ja kulttuureita kohtaan suhtaudutaan kunnioittavasti ja tätä halutaan myös esiopetuksessa opettaa lapsille. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 39.) Mielestämme on tärkeää selvittää sitä, mitä maahanmuuttajavanhemmat ajattelevat eri kulttuureista osana esiopetuksessa. Erityisesti tutkimme millä tavoin vanhempien käsitysten mukaan eri kulttuurit vaikuttavat esiopetukseen ja miten niitä on esiopetuksessa huomioitu.

Tässä tutkielmassa tullaan myös esittelemään sitä, minkälaisia kehittämisohdotuksia maahanmuuttajavanhemmilla on suomalaisesta esiopetuksesta. Oman näkemyksemme mukaan on tarpeellista, että valtaväestön käsitysten rinnalla selvitetään myös vähemmistöryhmiin kuuluvien vanhempien käsityksiä esiopetuksesta. Esiopetus kunnallisena palveluna koskee kaikkia lapsiperheitä, joten kaikkien vanhempien näkemys on yhtä tärkeä. Koemme, että maahanmuuttajavanhemmilla voi olla oma spesifi näkökulmansa esiopetukseen eri kulttuuritaustan ansioista ja sen vuoksi heiltä voi saada arvokasta tietoa suomalaisen esiopetuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksemme on ajankohtainen, koska hiljattain voimaan tulleen lakimuutoksen ansiosta esiopetuksesta on tullut Suomessa velvoittavaa kaikille kuusi vuotta täyttävillä lapsilla. Tällöin velvoittava esiopetus koskee jokaista lasta. (Perusopetuslaki 26 a §, 2014.) Tämän takia rajasimme tutkielmamme koskemaan nimenomaan esiopetusta. Lisäksi tutkimuksemme ajankohtaisuus tulee esille siinä, että Suomessa maahanmuuttajien määrä kasvaa jatkuvasti.

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut nopeasti 1990-luvulta lähtien (Martikainen, Saari & Korkeasaari, 2013, s. 38-39). Tilastokeskuksen (2016) mukaan vuonna 2015 Suomen väestössä ulkomaalaistaustaisia oli 339 925 eli 6,2 prosenttia. Maahanmuuttajien määrän kasvaessa myös maahanmuuttajataustaisia lapsia osallistuu enemmän varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Maahanmuuttajan nähdään yleensä merkitsevän henkilöä, joka on muuttanut joko tilapäisesti tai pysyvästi maahan, jossa hän ei ole syntynyt, mutta jossa hän on luonut sosiaalisia siteitä (Paavola & Talib, 2010, s. 30-32). Maahanmuuttaja -termiä käytetään siirtolaisista, paluumuuttajista, pakolaisista ja turvapaikanhakijoista (Paavola & Talib, 2010, s. 30-32). Kyseisiä määritelmiä avataan tarkemmin tutkielman teoreettisessa osuudessa. Tässä tutkielmassa maahanmuuttaja -termiin suhtaudutaan kriittisesti, sillä se voidaan kokea epätarkkana ja leimaavana. Kuitenkin tässä tutkielmassa käytetään tätä nimitystä, sillä se on vahva osa suomalaista arkikieltä. Lisäksi uutta riittävän selkeää tai korvaavaa käsitettä ei ole toistaiseksi kehitelty.

Tämän työn teoreettisessa osuudessa tullaan avaamaan suomalaista esiopetusta sen kehittymisen vaiheiden sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Esittelemme esiopetusta myös kouluvalmiutta tukevana toimintana. Työssä avataan maahanmuuttajuutta ja monikulttuurisuutta käsitteinä sekä maahanmuuttajaperheiden asemaa Suomessa ja suomalaisen kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa. Työssä nähdään tärkeänä maahanmuuttajavanhempien ja esiopetuksen työntekijöiden välinen kasvatusyhteistyö, joka toteutuu interkulttuurisena eli kulttuurien välisenä toimintana. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kasvatusyhteistyöhön liitetään perheiden moninaisuuden huomioiminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25). Tässä työssä tulee esille muun muassa maahanmuuttajavanhempien käsityksiä yhteistyöstä esiopetuksen työntekijöiden kanssa. Tätä kautta haluamme selvittää myös sitä, miten kasvatusyhteistyö toteutuu vanhempien näkökulmasta.

Tutkimus on toteutettu fenomenografisena tutkimuksena, jonka aineisto on kerätty haastatteleamalla maahanmuuttajavanhempia, jotka ovat kotoisin eri puolilta maailmaa. Haastattelutavat ovat Irakista, Espanjasta, Intiasta, Venäjältä, Kanadasta, Italiasta ja Slovakiasta Suomeen muuttaneita vanhempia, joiden lapsista vähintään yksi on joko nyt tai viime vuosina osallistunut suomalaiseen esiopetukseen. Hyödynsimme aineiston analyysissä fenomenografista analyysimallia.

## 2 Esiopetus Suomessa

Tutkielmassamme tarkastelun kohteena on esiopetuksen konteksti. Tässä luvussa tutustutaan suomalaiseen esiopetukseen käymällä läpi esiopetuksen kehittymisen vaiheita, esiopetussuunnitelmaa sekä kouluvalmiuden käsitettä, joka niin ikään on tärkeä osa esiopetusta. Tärkeää on myös esitellä esiopetuksen kannalta olennaista lainsäädäntöä.

Esiopetus nähdään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tärkeänä ajanjaksona lapsen elämässä. Se on suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa, jonka tuloksena lapsella on mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta. Sosiaalisten taitojen vahvistaminen ja tilaisuudet monipuoliseen vuorovaikutukseen nähdään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös oleellisena osana esiopetusta. Esiopetus on osa lapsen kasvun ja oppimisen polkua varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa. Nämä luovat pohjaa elinikäiselle oppimiselle myös lapsen tulevaisuudessa. Esiopetuksen merkitys korostuu erityisesti lasten tuen tarpeiden tunnistamisessa ja niiden ehkäisyssä sekä niihin vastaamisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12.)

Opetushallitus määrittelee esiopetuksen tavoitteiksi lapsen kehitys- ja oppimisedellytysten edistämisen, sekä lapsen sosiaalisten taitojen ja itsetunnon vahvistamisen. Opetushallituksen määritelmässä olennaista on, että esiopetusta toteutetaan yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Keskiössä ovat leikki sekä myönteiset oppimiskokemukset. (Esiopetus, 26.2.2015) Esiopetuksen merkitystä ja tehtävää avataan myöhemmin lisää esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta luvussa 2.2.

Suomessa esiopetus – käsitettä käytettiin lainsäädännössä ensimmäistä kertaa vuonna 1998 perusopetuslaissa (Perusopetuslaki, 628, 1998). Tätä ennen esiopetus – käsitettä on käytetty erilaisissa mietinnöissä ja oppaissa, esimerkiksi Kouluhallituksen ”Esiopetuksen kehittäminen: esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991”. Myös opetushallitus ja Stakes ovat julkaisseet vuonna 1987 ”Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus” oppaan. Esiopetusta on terminä käytetty monissa yhteyksissä ja yhdistettynä sekä koulun kontekstiin että päiväkodin toimintaympäristöön. Esiopetukseen on viitattu myös käyttämättä itse esiopetus sanaa, esimerkiksi ”Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat” oppaassa, joka julkaistiin vuonna 1975. (Härkönen, 2003, s. 24-25.)

Esiopetus on lapsen ensimmäinen askel suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Tämän kautta esiopetus turvaa lapsen oikeuden koulunkäynnille. Artikkelissaan Niikko ja Havu-Nuutinen pohtivat esiopetuksen vielä etsivän paikkaansa suomalaisessa koulutus- ja päiväkotijärjestelmässä. (Niikko & Havu-Nuutinen, 2009, s. 431.) 1.1.2015 voimaan tulleen Perusopetuslain 26 a §:n muutoksen toivotaan vakiinnuttavan esiopetuksen paikan Suomessa. Lakimuutoksessa esiopetus sisällytetään oppivelvollisuuteen. Muutos vaikuttaa tarkoituksenmukaiselta, sillä vuonna 2013 Tilastokeskuksen mukaan vain kaksi prosenttia 6 - vuotiaiden lasten ikäluokasta ei osallistunut esiopetukseen. (Hallituksen esitys, 2014)

Perusopetuslain 26 a §:ssä on säädetty lapsen oikeudesta esiopetukseen. Uusin lakimuutos tekee esiopetuksesta pakollista kaikille oppivelvollisille lapsille, joille kunnilla on velvollisuus järjestää esiopetusta. (Perusopetuslaki, 26 a §, 2003). Opetushallituksen verkkouutisen mukaan lakimuutoksen taustalla on pyrkimys vahvistaa lasten mahdollisuuksia osallistua ryhmämuotoiseen opetukseen. Tarkoituksena on myös turvata lasten oikeutta oppimiseen ja oppimisvalmiuksien kehittymiseen ennen koulun alkua. Lakimuutoksen taustalla ajatuksena on myös esiopetuksen ennalta ehkäisevä vaikutus esimerkiksi oppimisvaikeuksissa ja esiopetuksen yleisesti kasvua ja oppimista tukeva myötävaikutus. (Esiopetus, 26.2.2015)

Esiopetus on tavoitteellista toimintaa, joka perustuu lainsäädäntöön ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Esiopetus, 26.2.2015). Lain mukaan lapsella on oikeus saada esiopetusta vähintään 700 tuntia. Esiopetus kestää vuoden verran ja yhteen esiopetuspäivään saa sisältyä enintään viisi oppituntia. (Perusopetusasetus, 852/1998, 3 ja 4 §.) Kunnilla on velvollisuus järjestää esiopetusta (Perusopetuslaki, 4 §, 1999). Käytännössä kunnat tilaavat palvelun julkisilta palvelun tuottajilta tai yksityisiltä yrityksiltä, myöskin yksityiset organisaatiot saattavat tarjota esiopetuspalvelua (Esiopetus, 26.2.2015).

Perusopetusasetuksen 23 a §:n mukaan lapsen huoltajan tulee hakea lapselle esiopetuspaikkaa. Esiopetuksen järjestäjän eli yleisimmin kunnan tulee tiedottaa huoltajia esiopetuksen järjestämispaikoista ja siihen liittyvistä aikatauluista sekä siitä, miten esiopetuspaikkaa haetaan. Huoltaja voi myös oman valintansa mukaan jättää hakematta lapselle esiopetuspaikkaa. Tällöin huoltajan täytyy varmistaa, että lapsi osallistuu johonkin muuhun esiopetuksen tavoitteet täyttävään toimintaan. Laki ei kuitenkaan määrää kuntia valvomaan sitä hakevatko huoltajat lapselleen esiopetuspaikkaa. Koska huoltajille on annettu valinnan mahdollisuus, kunnan täytyy tiedottaa huoltajia esiopetuksen tavoitteista ja toiminnasta. Tärkeää on myös, että kunnat tiedottavat huoltajia esiopetuksesta ja säännöllisen osallistumisen merkityksestä,



koska tällöin esiopetuksen tavoitteet ovat paremmin saavutettavissa. Myöskin esiopetuksen merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja oppimiselle on olennaista tietoa huoltajille jaettavaksi. (Perusopetuslaki, 23 a §, 1998; Perusopetuslaki, 4 §, 1999; Esiopetus, 26.2.2015.)

## **2.1 Esiopetuksen vaiheet Suomessa**

Suomalaisen esiopetuksen historiallinen alku voidaan nähdä olevan jo 1800 – luvulla. Suomessa aloitettiin tuolloin kansanopetus, sillä suurruhtinas Aleksanteri Suuri halusi keskittyä maansa läntiseen alueeseen ja sen kansan sivistämiseen. Ennen kansanopetusjärjestelmän kehittämistä esimerkiksi lukutaidon opetus kuului kirkon sivistystehtävään, jotta kansa voisi itse tutustua kristinoppiin ja katekismukseen. Tästä sai alkunsa myös lasten koulutuksen kehittäminen ja pikkulastenkoulujen synty. (Lujala, 2008, s. 204-205.)

Pikkulastenkouluissa oppilaat olivat 5-10 vuotiaita. Suurimmaksi osaksi he olivat työväen ja käsityöläisten lapsia. (Niikko, 2001, s. 7.) Varakkaiden lapset olivat voineet saada kotiopetusta tai käydä maksullista koulua jo ennen varsinaisten pikkulastenkoulujen ja lastenseimien perustamista (Lujala, 2008, s. 204). Uskontoon liittyvien aineiden lisäksi pikkulastenkouluissa opiskeltiin kirjoitusta, lukemista, maantietoa, laskentaa ja käsitöitä. Opettajina tavattiin pelkästään miehiä. Pikkulastenkoulujen voidaan ajatella olevan nykyisen esiopetuksen edeltäjä. (Niikko, 2001, s. 7.)

Myöhemmin Fröbelin lastentarha-aatteita seuraten Suomessakin perustettiin niin kutsuttuja välitysluokkia. Välitysluokan tarkoitus oli mutkaton siirtymä kansakouluun. (Niikko, 2001, s. 7.) Fröbel näki erittäin tarpeelliseksi, että välitysluokka sisältäisi tasapuolisesti lastentarhamaista hoivaa ja koulumaista opetusta. Välitysluokkia perusteltiin sillä, ettei lapsen kehityksessä ollut toista yhtä antoisaa ja yhtä paljon uhkia sisältävää ikävaihetta. Tuolloin nähtiin, että koulun jo alettua oli liian myöhäistä puuttua kehitystä uhkaaviin tekijöihin. (Virtanen, 2009, s. 19, 40.) Välitysluokat olivat luonteeltaan jo samantapaisia kuin nykyinen esiopetus.

Esiopetuksesta alettiin keskustella Suomessa 1920 – luvulla. Silloin Aukusti Salo esitti, että lastentarhan ja alakoulun tulisi yhdistyä kokonaisuudeksi. Salo halusi, että lastentarhoista tehdään virallinen julkisen kasvatuksen aste, joskin vapaaehtoinen. (Lujala, 2008, s. 208 & Niikko, 2001, s. 8.) Salo ehdotti jopa lastentarhanopettajien ja alakansakoulunopettajien

koulutuksen yhdistämistä. Salon ehdotusta vastustivat suomalaisen lastentarhatyön vaikuttajat Elsa Borenus ja Elisabeth Alander. Heidän mielestään lastentarhatyö oli ennen muuta, yhteiskunnallista toimintaa ja sosiaalista auttamista. Julkinen varhaiskasvatus päätettiin lopulta siirtää kouluhallituksesta sosiaaliministeriön alaisuuteen. (Lujala, 2008, s. 208.)

1940 -luvulla keskustelu esiopetuksesta kiihtyi ja opettajien ammattilehdissä ehdotettiin erilaisia malleja esiopetuksen järjestämiseksi. Osa halusi lastentarhan kokonaisuudessaan osaksi kouluinstituutioita. Toisten mielestä kuusivuotiaiden esiopetus olisi pitänyt siirtää oppivelvollisuuteen. Ehdotuksena olivat myös välitysluokat lastentarhoissa. Esiopetusta esitettiin järjestettäväksi myös lastentarhoissa, sillä tavalla että se toimisi vastapainona koululle sekä lastensuojelun työvälineenä. (Niikko, 2001, s. 9.) Esimerkiksi Lastentarha – lehdessä vuonna 1944 Ester Hårdh kirjoitti 6-7 -vuotiaiden lasten kehityksestä koululaisiksi. Hänen mukaansa lapsen sielunelämä muuttui pikkulapsimaisesta leikkiasenteesta koululaisen määrätietoiseen asenteeseen. Lastentarhojen perinteiset puuhastelut askarteluineen eivät myöskään olleet tarpeeksi haastavia 6-7 -vuotiaille isommille lapsille, jotka kaipaivat monimutkaisempaa ajattelua ja fyysisiä ponnistuksia. Tällä Hårdh perusteli, että olisi syytä palauttaa välitysluokat vuodelta 1891. (Virtanen, 2009, s. 42.)

1960-luvulla Suomessa aloitettiin peruskoulu-uudistus. Sen ansiosta myös esiopetus pääsi uudelleen huomion kohteeksi. Lahdessa ja Jyväskylässä ryhdyttiin esiopetuskokeiluihin. Peruskouluun siirtymistä koskevaan lakiin kirjattiin myös kunnan mahdollisuus järjestää koulun yhteyteen lastentarha tai esiluokkia. Esiopetusta alettiin pitää tärkeänä, sillä kuusivuotiaiden lasten nähtiin yleisesti olevan jo tarpeeksi kehittyneitä koulumaiseen työskentelyyn. Esiopetuksella voitaisiin myös tasoittaa henkisen kehityksen eroja ennen kouluun siirtymistä. (Niikko, 2001, s. 10.) Samankaltaisista syistä esiopetusta pidetään yhä tärkeänä nivelvaiheena kouluun siirtymisessä (ks. Karikoski, 2008).

Esikoulukomitea teki vuonna 1970 lakiesityksen esiopetuksesta. Lain mukaan esiopetusta tulisi antaa peruskoulua edeltävä lukuvuosi. Esikoulukomitean mukaan esiopetusta voitaisiin järjestää päiväkodeissa tai kouluissa, jos alue on harvaan asuttu. Opettajien kouluttamista pelkästään esiopetusta varten vastustettiin, mutta valtion virkamiehet tunnustivat kuitenkin esiopetuksen kehittämisen olevan tärkeää koulutusjärjestelmän kannalta. Myöhemmin myös oppivelvollisuusikää esitettiin laskettavaksi niin, että esikoulusta tulisi oppivel-

vollinen koulutusaste. Esiopetuksen liittämistä oppivelvollisuuteen sekä maksuttomaan kunnan järjestämään koulutukseen perusteltiin myös naisten tasa-arvoisena työelämään osallistumisena. (Niikko, 2001, s. 11–12.)

Kaikkien esiopetuksen hyväksi tehtyjen ponnisteluiden lopuksi todettiin, että esiopetusta ei ole mahdollista järjestää poliittisista ja taloudellisista syistä (Niikko, 2001, s. 12). Virtasen (2009) mukaan syistä on monenlaista tulkintaa, mutta ainakin maaseutujen pitkät välimatkat, koulutilojen puute sekä päiväkotien laajentamisen välttämättömyys ovat olleet osasyitä. Näistä nähtiin aiheutuvan valtiolle liikaa lisäkustannuksia. Myös poliittiset erimielisyydet vaikuttivat, sillä sosiaaliviranomaiset halusivat pitää päivähoidon alaisuudessaan, mutta esiopetuksen yleistäminen koko ikäluokkaa koskevaksi olisi siirtänyt sen kouluhallinnon alaisuuteen. Esiopetusuudistus korvattiin kehittämällä perusopetusta. (Virtanen, 2009, s. 106–107, 109.)

1980 -luvulla esiopetusta antavien koulujen ja päiväkotien määrä kasvoi; yhä enemmän lapsia kävi esikoulua. Vuonna 1985 esikoulukokeilut tulivat päätökseen, kun Peruskoululaki astui voimaan. Kunnat saivat järjestää vapaaehtoista esiopetusta ja esiopetuksen asema vakiintui. (Virtanen, 2009, s. 140, 145.) Kasvatus- ja opetusjärjestelmä koki lakimuutoksia myös 1990 -luvulla. Niiden ansiosta kunnat saivat halutessaan siirtää päivähoidon kouluhallinnon alaisuuteen ja kuntien oli myös velvoittavaa järjestää asukkailleen esiopetusta (Lujala, 2008, s. 213; Virtanen, 2009, s. 147). Yksityisten päiväkotien määrä on lisääntynyt ja sen myötä myös yksityisen sektorin järjestämä esiopetus. Varhaiskasvatuksen laatua on myös alettu tarkkailla muun muassa Stakesin toimesta, joka on keskushallintoa edustava virasto. (Lujala, 2008, s. 213.) Uusimpia esiopetuksen laadun arviointeja on Koulutuksen arviointineuvoston julkaisema Esiopetuksen laatu -selvitys (ks. Hujala et al., 2012).

Esiopetuksen yhteyttä kouluun on pyritty saavuttamaan varhaiskasvatussuunnitelmilla ja esiopetussuunnitelmilla, kun niitä on nivottu yhteen koulun opetussuunnitelmien kanssa (Lujala, 2008, s. 213). Uusimpana esiopetuksen kehittämisen merkkipaaluna on sen saattaminen oppivelvolliseksi kaikille kuusi–vuotiaiden ikäluokkaan kuuluville lapsille. Myös tämä yhdistää päiväkoti- ja koulukulttuuria. Ominaista suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittymiselle on ollut alusta asti ajatus siitä, että vanhemmilla on lapsen ensisijainen kasvatusvastuu ja -oikeus. Suomalaista varhaiskasvatusta on myöskin ohjannut aina lapsen edun ajaminen. (Lujala, 2008, s. 214.) Nykyään samoja teemoja mietitään kasvatusyhteistyön kautta sekä hallituksen uusien lakimuutosten kritisoimisen myötä esimerkiksi

Vain kaksi kättä -kansalaisaloitteessa. Vain kaksi kättä -kansalaisaloitteessa vastustetaan ryhmäkokojen kasvattamista lapsiryhmissä, koska maltillisilla ryhmäkoilla halutaan turvata lapsen yksilöllinen, turvallinen ja laadukas hoiva, kasvatus ja opetus jokaisena päivänä jolloin lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Esiopetus 26.1.2015; Vain kaksi kättä -kansalaisaloite.)

## 2.2 Esiopetuksen opetussuunnitelman lähtökohdat

Uusin valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on julkaistu vuonna 2014. Sen perusteella tehdyt paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelmat on otettu päiväkodeissa käyttöön viimeistään 1.8.2016. Halutessaan päiväkodit ovat voineet ottaa sen käyttöön jo 1.8.2015. (Esiopetuksesta tavoitteellista ja velvoittavaa, 26.1.2015.) Valtakunnallisen suunnitelman lisäksi päiväkodeissa käytetään yksikkökohtaisia opetussuunnitelmia ja ryhmä- sekä lapsikohtaisia oppimissuunnitelmia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet asiakirjassa todetaan, että jokaisella lapsella on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista sekä kehitystä ja oppimista tukevaa esiopetusta joka päivä kun esiopetusta järjestetään (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 9). Tämänkin perusteella voidaan päätellä, kuinka tärkeää opetussuunnitelman laatiminen ja sen toteuttaminen käytännössä ovat.

Härkösen (2002) mukaan opetussuunnitelman tehtävä on yhteiskunnallisen tasa-arvon takaaminen ja lasten oppimaan motivoiminen. Opetussuunnitelmaa pidetään enemmän sopimuksena kuin tieteellisenä teoksena. Se kokoaa yhteen valtakunnan eri asiantuntijoiden näkemyksiä ja tulkintoja esiopetuksesta. Taustalla on uusi näkemys lapsesta, oppimisesta ja tiedosta. (Härkönen, 2002, s. 78.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sitä kuvataan valtiolliseksi määräykseksi, joka on luotu perusopetuslain ja valtioneuvoston asetuksen mukaiseksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 8). Opetussuunnitelma voidaan myös määritellä viralliseksi opetuksen ja ohjauksen ohjelmaksi muodollisessa ympäristössä. Opetussuunnitelman luominen on virallinen prosessi, johon kuitenkin liittyy vahvasti myös koulutuksen ulkopuoliset sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit. Opetussuunnitelmaa tehtäessä taustalla vaikuttamassa ovat historiallinen tausta sekä koulutuksen luonne. (Turunen, Uusiautti & Määttä, 2014, s. 293.)

Lapsuudesta on useita määritelmiä, jotka eivät pääse esille opetussuunnitelmassa sellaisenaan, mutta ovat siinä mukana piiloisesti. Nämä määritelmät tai käsitykset lapsuudesta ovat

tärkeitä vaikuttajia opetussuunnitelmaa laadittaessa. Esimerkiksi lapsuus nähdään eräänlaisena konseptina, jossa lapsuuden ajanjaksolla nähdään olevan tietynlaista viattomuutta ja omanlaistaan luonnetta. Lapsuutta voi myös lähestyä ajattelemalla, että lapsuus on jotakin sellaista, joka ei ole vielä valmista. Lapsuuden ajassa elävää ihmistä pidetään vielä epäkypsänä, keskeneräisenä, jolloin hän tarvitsee ohjausta ja koulutusta. Opetussuunnitelmassa nämä näkökulmat eivät ole nähtävissä, mutta kuuluvat osana siihen. Nämä piiloiset määritelmät lapsuudesta muuttuvat ajan myötä ja ovat riippuvaisia ihmisistä, jotka ovat mukana opetussuunnitelman luomisessa. (Turunen, Uusiautti & Määttä, 2014, s. 297.)

Esiopetuksen yhdeksi pääasialliseksi tehtäväksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytysten edistäminen. Esiopetuksen tulisi vahvistaa lapsen myönteistä minäkuva ja käsitystä itsestään oppijana. Esiopetus nähdään myös tärkeänä vaiheena lapsen tuen tarpeiden havaitsemiseksi ja niihin puuttumiseksi. Esiopetuksen tavoitteeksi asetetaan myös mutkaton siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen. Tässä korostetaan päiväkodin ja koulun yhteistyötä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12.)

Myös lapsen sosiaalisten taitojen kehityksen tukeminen näkyy esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12). Akateemisten taitojen rinnalla on syytäkin korostaa sosiaalisia taitoja, sillä Turunen et al (2013) huomauttavat artikkelissaan, että akateemisten taitojen tuoma hyvinvointi lapselle on hetkellistä, mutta sosiaalisten taitojen opettelu näkyy lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin lisäksi myös yleisellä tasolla (Turunen, Uusiautti & Määttä, 2013, s. 301). Yleistä tavoitetta lasten osaamiselle ei perusteissa aseteta, sillä se korostaa lapsen yksilöllistä kehitystä. Sen sijaan opettajalle ja vanhemmalle annetaan vastuu lapsen parhaaksi mietittyjen tavoitteiden asettamisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14.)

Edellä mainittuihin tavoitteisiin tähdätään esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevasta arvopohjasta ponnistaen. Esiopetuksen arvoiksi määritellään muun muassa jokaisen lapsen arvostaminen omana itsenään ja ainutlaatuisena yksilönä, joka on kuitenkin yhteisönsä jäsen. Lisäksi jokaisella lapsella on oikeus tulla huomioituksi, kuulluksi ja nähdyksi. Lapsella on myös oikeus leikkiin ja oppimisen iloon. Yhteisöllisyyteen kannustaminen näkyy myös esiopetuksen arvopohjassa ja lapsen osallisuutta tuetaan toiminnan suunnittelussa

ja toteutuksessa. Lasten vapaus itseilmaisuuksiin on Esiopetuksen opetussuunnitelman arvopohjassa esillä, sillä sen mukaan lapsi saa käsitellä myös tunteitaan ja ristiriitojaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa veloitetaan esiopetuksen henkilöstöä hyväksymään erilaisuutta. Erilaisia perheitä ja perheiden kasvatuskäsityksiä tulee kunnioittaa. Myös erilaisiin elämäntilanteisiin, uskontoihin ja perinteisiin pitäisi esiopetuksen parissa työskentelevän suhtautua avoimesti ja kunnioittavasti. Toimintaympäristönä esiopetuksen kuuluu olla tasa-arvoisuutta tukevaa, johon sisältyy esimerkiksi mielipiteiden ja sukupuolten tasa-arvo. Yhdenvertaisuuden periaate on näkyvillä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa niin tavoitteiden kuin arvojenkin osalta. Yhdenvertaisuus on kantava teema esiopetuksen toimintakulttuurissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15.)

Oppimiskäsitystä on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvailtu kokonaisvaltaiseksi oppimisprosessiksi, jossa lapsi rakentaa uutta tietoa aikaisemman päälle vuorovaikutuksessa ympäristön, toisten lasten ja opettajien kanssa. Oppiminen tapahtuu leikkien, liikkuen, tutkien ja erilaisten monipuolisten tehtävien muodossa lapsen toteuttaessa itseään. Tärkeimpänä asiana nähdään halu uuden oppimiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 16.)

Edellä esitellyt esiopetuksen tavoitteet ja arvopohja ovat esiopetuksen toimintakulttuurin ja oppimisympäristön luomisen kannalta olennaiset. Niiden pohjalta esiopetuksen toimintakulttuuria kehitetään jatkuvasti. Myös oppimisympäristöt luodaan arvopohjan mukaisesti oppimista edistävästi ja ryhmän vuorovaikutusta tukevaksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottavat kantaa myös esiopetuksen yhteistyötahoihin. Esiopetuksen yhteistyökumppaneiksi mainitaan muun muassa sosiaali- ja terveyshuolto. Tärkeimpänä esiopetuksen yhteistyön tahona pidetään kuitenkin vanhempia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat esiopetuksen henkilökuntaa ottamaan huomioon vanhempien näkemyksen ja perheiden moninaisuuden. Yhteistyötä rakennetaan tasa-arvoisen keskustelun keinoin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 22–23, 25.)

### 2.3 Esiopetus kouluvalmiuden tukijana

Suomen perusopetuslaissa 25 §:ssä oppivelvollisuus määrätään alkavaksi sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta (Perusopetuslaki, 25 §, 1999). Tästä voisi johtaa päätelmän, että Suomessa ollaan tultu siihen tulokseen, että seitsemänvuotiaana lapsi on valmis kouluun. Oppivelvollisuuteen kuuluu esiopetus, jonka kunta on velvollinen järjestämään lapselle koulua edeltävänä vuonna (Perusopetuslaki, 26 a §, 2014). Oppivelvollisuuden alkamisajan kohta ja kesto voivat vaihdella erityisten tuen tarpeen vuoksi ja tästä onkin säädetty perusopetuslaissa erikseen (ks. Perusopetuslaki, 26 §, 2003; Perusopetuslaki 27 §, 1998).

Valmius tarkoittaa jotakin tiettyä kohtaa kehityksessä. Se on kypsymisen, ympäristön vaikutuksen sekä oppimisen yhteistulos. Valmiudesta voidaan puhua, kun yksilö kykenee oppimaan kyseessä olevan alueen asiat suhteellisen helposti. (Oinonen, 1969, s. 23.) Kouluvalmiuden voidaan nähdä koostuvan lapsen valmiudesta tulla kouluun, osallistua opetukseen ja hyötyä siitä. Kouluvalmis lapsi pystyy tarvittaessa jättämään leikin ja keskittymään tavoitteelliseen työn tekemiseen. Työn tekemisellä tarkoitetaan, että lapsi kykenee tekemään myös tylsiltä ja epämiellyttäviltä tuntuvia asioita, kuten ponnisteluja oman oppimisensa eteen. Kouluvalmis lapsi osaa toimia ryhmässä ja jakaa opettajalta saamaansa huomiota toisten lasten kanssa. Kouluvalmius rakentuu siis monien osatekijöiden kautta. (Helin, 2000, s. 14.)

Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna kouluvalmius on kulttuurisidonnainen käsite, joka elää aikansa yhteiskunnan ja historian mukana. Käsitys kouluvalmiudesta on muuttunut ajan kuluessa. Koulukypsyyden termi on vaihtunut kouluvalmiuteen, joka onkin laajempi käsite, sillä se ottaa huomioon biologisen näkökulman lisäksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen. (Kolehmainen, Saarinen & Kontu, 2015.)

On todettu, että koulun aloittaminen seitsemänvuotiaana ei välttämättä ole kaikille eduksi (Helin, 2000, s. 12). Psykologisten ja mahdollisesti lääketieteellistenkin tutkimusten nojalla lapsen koulunaloituksen ajankohtaa voidaan joko siirtää vuodella eteenpäin tai aikaistaa vuodella (Perusopetuslaki, 27 §, 1998). Koulun aloittamisen lykkäämisestä hyötyvät sellaiset lapset, joilla on havaittu olevan erityisen tuen tarpeita, oppimisvaikeuksia tai heidän kehityksensä on joutunut koetukselle esimerkiksi sairasteluiden tai perheen kriisien vuoksi (Helin, 2000, s. 13). Aiemmin on tutkittu, että koululykkäys koskettaa noin 1500 lasta vuosittain. Yleisesti tilastoista on havaittavissa, että koulun myöhemmin aloittavat ovat usein vuoden lopulla syntyneitä. Huomattavasti pienempi prosentti ikäluokasta aloittaa koulun

kuusi vuotiaana. Koulun aloituksen varhentajat taas ovat usein syntyneet vuoden alussa. (Linnilä, 2006, s. 16.)

Linnilä (2006) näkee kouluvalmiuden sosiaalisesti rakentuvana ja tuo lapsen kouluvalmiuden lisäksi esille koulun valmiuden vastaanottaa kaikki erilaiset oppijat. Koulun valmius merkitsee koulun kykyä nähdä koulu lapsen silmin, lapsen maailman kautta. Lapsen näkökulmasta koulun alkaminen ei sisällä ehtoja, vaan on luonnollinen tapahtuma. Koulun tulisi siis irrottautua valmiuden näkemisestä vain lasta koskevana ja yrittää asettua lapsen maailman mukaiseen tapaan nähdä koulun aloitus. Lapselle koulun aloitus on ennen kaikkea sosiaalinen asia ja lapselle koulun aloitukseen liittyy erityisesti halu saada kavereita ja olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa. Koulun valmiudesta vastaanottaa kaikki erilaiset oppijat kielii myös se, että koulu haluaa nähdä vanhemmat oman lapsensa asiantuntijoina ja toteuttaa kasvatusyhteistyötä lapsen perheen kanssa. (Linnilä, 2006, s. 100, 18, 265-266.)

Esiopetuksen tarkoituksena on turvata lasten oikeutta oppimiseen ja oppimisvalmiuksien kehittymiseen ennen koulun alkua. (Esiopetus, 26.1.2015) Esiopetuksessa kouluvalmiuteen kiinnitetään erityistä huomiota ja sitä arvioidaan erilaisten lomakkeiden kautta. Suomessa ei ole yhtenäistä mallia siitä, miten kouluvalmiutta tulisi arvioida. Arviointiin osallistuu tutkijoita, psykologeja, erityisopettajia sekä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajia (Ojala, 2015, s. 85, 81). Testit mittaavat lapsen suoriutumista kouluvalmiuden eri osa-alueilla, kuten kognitiivista valmiutta tai motorista valmiutta. Tarkoituksena on mitata lapsen oppimisvalmiutta, mikä on tärkeää koulutyöskentelystä selviytymisen kannalta. (Pohjola, 2002, s. 12.)

Neuvolassa tehdään lasten neurologisen kyvyn kartoittamiseksi Lene-arvioita. Lene tarkoittaa leikki-ikäisen neurologista arviota. Esikouluikäisille on oma arviointitasonsa. Lenessä sisältö alueina ovat näkö- ja kuulohavainto, karkeamotoriikka, poikkeavat liikkeet, vuorovaikutus, tarkkaavaisuus, puheen tuottaminen ja ymmärtäminen, käsitteet, kuullun hahmottaminen, silmä-käsi-yhteistyö, leikki, omatoimisuus ja visuaalinen hahmottaminen. Tunne-elämää ja sosiaalisia taitoja ei erikseen Lenessä arvioida, mutta jotkut arvioinnin sisältöalueet viittaavat niihin (kuten vuorovaikutus). Lene -arvioinnissa suositaan yhteistyötä vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa. He voivat esimerkiksi täyttää kyselylomakkeita



liittyen lapsen leikkiin tai omatoimisuuteen. Lenessä arvioidaan kolmiportaisesti eli vaihtoehtoina ovat (0) normaali, (1) lievä viive, (2) selvä viive. Noin 80 % lapsista saavat arviokseen normaalin. (Valtonen, 2009, s. 32-33.)

Kouluvalmiutta voidaan arvioida myös ryhmätutkimuksen keinoin. Ryhmätutkimuksella on muutamia etuja, jonka vuoksi sitä onkin käytetty esiopetusryhmissä. Ryhmätutkimus säästää aikaa, eikä kalliita yksilöllisiä psykologisia tutkimuksia välttämättä tarvita. Ryhmätutkimuksen kautta voidaan arvioida myös ryhmässä toimimisen taitoja. Esimerkiksi tarkkaavaisuuteen liittyvät lievät ongelmat eivät välttämättä tule esille kahdenkeskisessä tilanteessa. Lisäksi ohjeet annetaan koululuokassa yleensä koko ryhmälle, ei yksilöllisesti. Tämän vuoksi ryhmätutkimuksella voidaan myös huomioida tällaisia koululuokan erityispiirteisiin liittyvää käyttäytymistä esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaamista ja puheen ymmärtämistaitoja ryhmätilanteessa. (Kontturi, 2011, s. 19-20.)

Ryhmätutkimuksen tekeminen esiopetusryhmissä on yleistä ja se on suhteellisen helppo suorittaa. Ryhmätutkimuksen kautta osa ryhmän lapsista siirtyy jatkotutkimuksiin, jotka suoritetaan yksilöllisesti. Ryhmätutkimuksessa otetaan huomioon myös vanhempien osallisuus. Vanhempia informoidaan testistä ja heiltä tulee saada kirjallinen lupa testin suorittamiseen. Päiväkodin henkilökunta havainnoi lapsia jo ennen koetta koko toimintakauden ajan. Havainnoistaan henkilökunta keskustelee vanhempien kanssa ja sen myötä voi täydentää omaa dokumentointiaan. (Elomäki, Huolila, Poskiparta & Saranpää, 1999).

Turussa on valmistettu kouluvalmiuksia mittaava arviointi 6-7 -vuotiaille. Arvioinnissa esiopetusryhmälle esitetään tehtäväsarja, joka sisältää kysymyksiin vastaamista esimerkiksi oikean kuvan ympyröimisellä tai piirtämällä ohjeiden mukaan. Tehtävät muistuttavat esiopetuksessa käytettävän materiaalin tehtäviä. Seitsemän eri tehtäväosion jälkeen testin pohjalta lasketaan pistemäärä, joka kuvaa lapsen kouluvalmiutta kokonaisvaltaisesti tai kielellisiä kouluvalmiuksia erikseen. Arvioinnin suorittaa esiopetuksen opettaja tai varhais erityisopettaja. (Kontturi, 2011, s. 21; Elomäki ym., 1999.)

Kouluvalmiuden käsite on vahvasti läsnä esiopetuksessa erilaisten testien kautta, mutta myös esiopetuksen ja koulun välisen yhteistyön kautta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyötä pidetään tärkeänä muun muassa tuen yhdenmukaisuuden näkökulmasta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 24). Kouluvalmiuden voidaan ajatella käsitteenä olevan läsnä erityisesti varhaiskasvatuksen

ja perusopetuksen nivelvaiheessa. Myöskin vastuu kouluvalmiuden arvioinnista vaikuttaisi olevan suurelta osin esiopetuksen opettajalla.

### 3 Maahanmuuttajat Suomessa

Tässä tutkielmassa haastatellaan maahanmuuttajavanhempia heidän käsityksistään suomalaiseseen esiopetukseen liittyen. Tässä luvussa avataan tutkielmaan liittyviä käsitteitä, kuten maahanmuuttaja, monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus. Luvussa tarkastellaan maahanmuuttajien määrää ja mahdollisia eri sopeutumisen strategioita Suomessa. Lopuksi käsitellään vielä maahanmuuttajaperheitä osallisina suomalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa, mitä kaikkea siihen liittyy ja mitä muuta tutkimusta aiheesta on tehty Suomessa.

#### 3.1 Maahanmuuttaja käsitteenä

Maahanmuuttoviraston mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka on muuttanut joko tilapäisesti tai pysyvästi maahan, jossa hän ei ole syntynyt, mutta jossa hän on luonut sosiaalisia siteitä. Maahanmuuttajan voi ymmärtää myös merkitsevän siirtolaista, paluumuuttajaa, pakolaista tai turvapaikanhakijaa. Siirtolainen tarkoittaa henkilöä, joka muuttaa toiseen maahan pysyvästi. Toisen polven siirtolaisia ovat henkilöt, jotka ovat syntyneet uudessa maassa, johon heidän toisesta maasta kotoisin olevat vanhemmat ovat aiemmin muuttaneet. Paluumuuttajan voidaan katsoa olevan henkilö, joka on asunut ulkomailla, mutta joka palaa takaisin alkuperäiseen kotimaahansa. Pakolaisia ovat ne henkilöt, joilla on perusteltu syy pelätä oman henkensä puolesta kotimaassaan, ja jotka siitä syystä hakeutuvat asumaan muualle. Henkilö ymmärretään pakolaiseksi silloin, kun hänelle on myönnetty turvapaikka. Turvapaikanhakija tarkoittaa henkilöä, joka pyytää oleskeluoikeutta ja suojaa toisesta maasta. (Päävola & Talib, 2010, s. 30-32.)

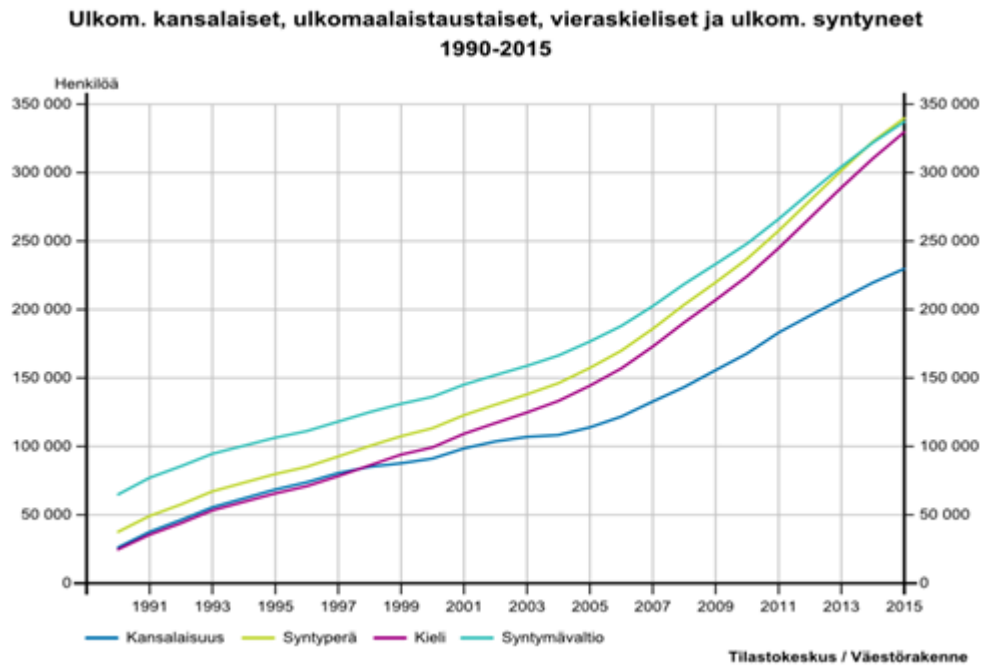
Maahanmuuttaja- nimitystä on kritisoitu, sillä se saatetaan kokea leimaavana ja epätarkkana. ‘Maahanmuuttaja’ sanana kuvaa henkilöä, joka on parhaillaan tekemässä muuttoa, mutta kuitenkin tätä nimitystä käytetään usein myös henkilöistä, jotka ovat muuttaneet Suomeen jo vuosia sitten, oppineet kielen ja saaneet Suomen kansalaisuuden. Maahanmuuttaja -termi voidaan kokea aina vain jatkuvana leimana, joka estää pääsyn aidoksi osaksi yhteiskuntaa. Tästä huolimatta ‘maahanmuuttaja’ nimityksenä on edelleen osa suomalaista arkikieltä. (Säävälä, 2011, s. 8-9.)

Maahanmuuttajia koskevissa keskusteluissa esiintyy usein myös monikulttuurisuuden käsite. Monikulttuurisuuden käsitettä voidaan tarkastella joko kuvailevasta tai ideologisesta näkökulmasta. Kuvailevana käsitteenä se kertoo tilanteesta, jossa useat toisistaan poikkeavat

kulttuurit elävät rinnakkain esimerkiksi samassa maassa. (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räisänen, 2011, s. 21.) Kyseisen määritelmän mukaan Suomeakin voidaan pitää monikulttuurisena maana (Paavola & Talib, 2010, s. 26). Ideologisesta näkökulmasta katsottuna monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa poliittista ajattelua tai ihannetta, jonka mukaan kulttuurien moninaisuus nähdään tärkeänä ja tavoiteltavana tilana, johon poliittiset toimet vaikuttavat (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räisänen, 2011, s. 21). Monikulttuurisuuden käsitteen yhteydessä puhutaan usein myös interkulttuurisuudesta. Interkulttuurisuudella tarkoitetaan aktiivista eri kulttuurien välistä vuorovaikutusta, jossa kulttuurit oppivat toisiltaan ja voivat mahdollisesti sekoittua keskenään. (Paavola & Talib, 2010, s. 26.)

### **3.2 Maahanmuuttajat Suomessa**

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on lisääntynyt nopeasti 1990-luvulta lähtien. Esimerkiksi vuonna 1990 tilastojen mukaan Suomessa oli 63 000 ulkomailla syntynyttä henkilöä, 24 800 vieraskielistä henkilöä ja ulkomaan kansalaisia oli 26 200. Vuonna 2010 taas Suomessa mitattiin olevan 248 100 ulkomailla syntynyttä, 224 400 vieraskielistä ja 168 000 ulkomaan kansalaista. Suurin osa näistä maahanmuuttajista on kotoisin Suomen läheisiltä alueilta. Esimerkiksi vuoden 2010 mittausten mukaan Suomessa asuvista ulkomailla syntyneistä ihmisistä 65 prosenttia oli muuttanut Suomeen jostain muusta Euroopan maasta ja 20 prosenttia oli tullut Aasiasta, 9 prosenttia Venäjältä ja 7 prosenttia jostain muualta. Vuosien 1990-2010 aikana Suomeen on muuttanut ihmisiä yhä vain useammasta eri valtiosta, mikä johtuu yleisen kansainvälisen muuttoliikkeen laajentumisesta etenkin länsimaiden alueella. (Martikainen, Saari & Korkeasaari, 2013, s. 38-39.)



Kuvio 1. Ulkomaan kansalaiset, ulkomaalaistaustaiset, vieraskieliset ja ulkomailla syntyneet Suomessa 1990-2015. (Tilastokeskus, 2016.)

Yllä olevassa Tilastokeskuksen (2016) kuviossa voidaan havaita ulkomaalaistaustaisten henkilöiden määrän selkeä kasvu Suomessa. Vuonna 2015 Suomessa asuvista ulkomaalaistaustaista henkilöistä suurin osa, 76 prosenttia, oli työikäisiä eli 15-64-vuotiaita. Heistä 19 prosenttia oli 0-14-vuotiaita lapsia ja nuoria. Ulkomaalaistaustaista lapsista 65 prosenttia oli Suomessa syntyneitä eli niin sanotusti toisen polven ulkomaalaistaustaisia. 1990-luvulla Suomi alkoi ottamaan vastaan perheellisiä pakolaisjoukkoja, milloin myös ulkomaalaistaustaisten lasten määrä alkoi kasvaa. Lisäksi vuonna 2014 Suomessa asui lähes 55 000 alkupe-  
räiseltä kansalaisuudeltaan suomalaista henkilöä, jotka olivat avo- tai avioliitossa ulkomaalaistaustaisen henkilön kanssa. Kahden ulkomaalaistaustaisen henkilön muodostamia avio- tai avopariperheitä asui Suomessa 41 800 samana vuonna. (Tilastokeskus, 2016.) Vieraskielisiä lapsiperheitä, joihin kuuluu siis ainakin yksi alle 18-vuotias lapsi, oli Suomessa runsaat 50 000 Väestöliiton vuoden 2012 mittauksessa (Väestöliitto, 2012).

Suomen työministeriö on esittänyt arvion erilaisista maahanmuuton taustalla olevista syistä. Kyseisen arvion mukaan 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa Suomeen muuttaneiden henkilöiden muuton taustalla löydettiin viisi eri syytä. Näistä ihmisistä suurin osa eli 60-65 prosenttia oli päättänyt muuttaa Suomeen perhesyistä. Muuttajista noin 15 prosenttia oli ollut

pakolaisia ja 10 prosenttia heistä oli paluumuuttajia. Muuttajista 5-10 prosenttia muutti Suomeen työn takia. Loput 5-10 prosenttia oli muuttanut Suomeen muista syistä, kuten esimerkiksi opiskelun tähden. (Martikainen, Saari & Korkiasaari, 2013, s. 39.)

Maahanmuuttajien sopeutumista uuteen maahan voidaan nähdä toteutuvan kolmella eri tavalla. Kuten assimilaatio, jossa maahanmuuttaja mukautuu täysin uuden maan kantaväestön kulttuuriin luopuen omasta alkuperäisestä kulttuuristaan. Kulttuurien integraatio on toinen vaihtoehto, jossa erilaiset kulttuurit, kuten maahanmuuttajan oma alkuperäinen kulttuuri ja uuden maan kantaväestön kulttuuri, sekoittuvat keskenään muodostaen näin uudenlaisen kulttuurin. Kolmantena vaihtoehtona voidaan nähdä olevan kulttuurien moninaisuus, mikä merkitsee hyväksyvää suhtautumista monikulttuurisuuteen ja erilaisten kulttuurien rinnakkaiseloja niin, että minkään kulttuurin ei tarvitse luopua ominaispiirteistään, vaan ne sisältyvät osaksi kansalaisuutta, siinä maassa missä eletään. (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen, 2011, s. 16-17.)

Maahanmuuttajilla on lain määräämä oikeus saada kotouttamista edistävää tukea. Tällä pyritään saavuttamaan maahanmuuttajien tasavertainen asema valtaväestön keskellä. Kotouttaminen tarkoittaa maahanmuuttajalle sellaisten tietojen ja taitojen omaksumista, joiden avulla hän voi pärjätä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kotouttamisessa on tärkeää huomioida myös maahanmuuttajan alkuperäinen kulttuuri ja äidinkieli. Kotouttamisesta hyötyvät kaikki, sillä myös suomalaiset voivat muuttua, kun he omaksuvat uusia tietoja ja taitoja maahanmuuttajilta. (Kivijärvi, 2012, s. 248.)

### **3.3 Maahanmuuttajaperheet suomalaisen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kontekstissa**

Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä Suomessa kasvaa jatkuvasti. Esimerkiksi Helsingin kaupungin tietokeskuksen (2010) ennusteen mukaan parinkymmenen vuoden päästä jopa viidesosa pääkaupunkiseudun oppilaista on vieraskielisiä. (Säävälä, 2012, s. 5-9.) Maahanmuuttajalapsia voidaan karkeasti luokitella kahteen eri ryhmään. On lapsia, jotka ovat muuttaneet Suomeen ja lapsia, jotka ovat syntyneet Suomessa ja joiden vanhemmat tai isovanhemmat ovat muuttaneet Suomeen toisesta maasta. Huomioitava ero voi olla myös maahanmuuttajalasten kansalaisuuksissa. Osalla voi olla Suomen tai jonkun muun maan kansalaisuus tai kaksoiskansalaisuus. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007, s. 17.)

Suomessa vuonna 2006 laadittu hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma korostaa maahanmuuttajien syrjimättömyyttä ja sitä, että maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille on luotava edellytyksiä. Muun muassa päivähoidossa saatava varhaiskasvatus nähdään olevan tässä avainasemassa. Ilman päivähoitoa maahanmuuttajaperheiden lapset eivät välttämättä saa yhtä paljon suomen kielen oppimismahdollisuuksia eivätkä täten saavuta niitä kielellisiä, sosiaalisia ja muita oppimisvalmiuksia, joita suomalainen perusopetus esimerkiksi edellyttää. Lisäksi opetusministeriön laatimassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaluonnoksessa vuosille 2007-2012 todetaan, että maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten lisääntyvä määrä tulee huomioida esi- ja perusopetuksessa, sillä ne vaikuttavat merkittävästi siihen, miten lapsi sopeutuu suomalaiseen yhteiskuntaan. (Sosiaali- terveysministeriö, 2007, s. 21-23.)

Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan varhaiskasvatus on osa yhteiskuntaa, joka on kulttuurisesti muuntuva ja monimuotoinen. Jokaisen perusoikeutena nähdään oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Varhaiskasvatuksessa kulttuurisen moninaisuuden ymmärretään olevan voimavara. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) esitetään, että suomalaisen kulttuuriperinnön lisäksi varhaiskasvatuksessa hyödynnetään myös ympäröivän yhteisön moninaisia kulttuureita, kieliä ja katsomuksia. Varhaiskasvatuksen perustaviin arvioihin kuuluu yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja moninaisuuden edistäminen. Jokaiselle lapselle luodaan mahdollisuudet kehittyä ja oppia sekä tehdä valintoja riippumatta esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä tai kulttuuritaustasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 30, 19.) Näiden edellä kuvattujen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvojen ja toimintaa ohjaavien periaatteiden mukaan turvataan myös maahanmuuttajataustaisen lapsen oikeudet ja kokonaisvaltainen osallisuus varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatukseen osallistuminen tukee maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimista ja sopeutumista myös suomalaiseen kulttuuriympäristöön. Maahanmuuttajataustaisen lapsen varhaiskasvatus tulee järjestää Suomessa tavalla, joka tukee hänen sosiaalisia suhteitaan ryhmän muihin lapsiin. Maahanmuuttajataustaisen lapsen kohdalla varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat yleisiä, mutta erityistä huomiota kiinnitetään lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin tukemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 39-40.) Suomen perustuslaki (731/1999) määrää, että jokaisella lapsella on oikeus omaan äidinkieleensä. Oma äidinkieli vahvistaa ja tukee lapsen kulttuurisen identiteetin muotoutumista ja voi auttaa häntä myös sopeutumaan uuteen kotimaahan. Maahanmuuttajataustaiselle lapselle tulee

päiväkodissa turvata oikeus ja tuki suomen kielen oppimisen lisäksi omaan äidinkieleen, jotta lapsi saa tasa-arvoisen kasvupohjan. Tällöin lapsen kasvaminen kaksikieliseksi ja -kulttuuriseksi on mahdollista. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007, s. 25, 29.) Kuitenkin lapsen oman äidinkielen ja kulttuuritaustan säilyttämisen ja kehittämisen päävastuu on lapsen vanhemmilla. Varhaiskasvatuksessa tulee huomioida lasten erilaiset kulttuuritaustat sekä tukea ja arvostaa niitä tekemällä niille tilaa myös päiväkodin arjessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 39-40.)

Varhaiskasvattajien monikulttuurisuusosaamisen kehittäminen on olennaista maahanmuuttajataustaisen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi. Monikulttuurisuustyö päiväkodissa ei välttämättä toteudu niin hyvin kuin sen pitäisi, mitä kuvastaa esimerkiksi ajattelu, että monikulttuurisuuskasvatus kuuluisi vain pääosin maahanmuuttajalapsille. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007, s. 28.) Varhaiskasvattajan vastuulla on varmistaa, että maahanmuuttajalapsi pääsee osaksi ryhmää ja että häntä kohdellaan kunnioittavasti ja tasa-arvoisesti. Monikulttuurisuuskasvatuksen ei pitäisi koskea vain maahanmuuttajataustaisia lapsia, vaan sen tulee olla osa koko lapsiryhmän kasvatusta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on osaltaan kehittää ja muotoilla sellaisia aikuisia, jotka ovat omanarvontuntoisia, omasta kulttuuristaan ja kielestään ylpeitä ja ympäröivään yhteiskuntaan integroituneita. (Halme & Vataja, 2011, s. 11.)

Monikulttuurisessa päiväkotiryhmässä niin kantasuomalaiset kuin maahanmuuttajataustaisetkin lapset harjoittelevat tärkeitä taitoja aikuisuutta varten. Lapsen tietoisuus ja kyky havaita erilaisuutta kehittyvät jo varhain. Tästä syystä monikulttuurisuuskasvatuksessa käsitellään suvaitsevaisuuden ja yhdenvertaisuuden teemoja. Globalisoituvassa maailmassa menestyvät ne, joilla on kykyä ja tietoa mahdollisimman monista eri kulttuureista. Suomalaiset opetussuunnitelmat monimuotoistuvat eri kulttuuritaustoista tulevien lasten tähden, mistä syystä maahanmuuttajalapsi on rikkaus koko lapsiryhmälle. (Halme & Vataja, 2011, s. 43-44.)

Uuteen maahan muuttaminen voi olla haastavaa lapselle, sillä uudessa maassa vaaditaan sopeutumista uuteen kieleen, kulttuuriin ja ympäristöön. Lapsen tietoisuus omasta itsestään voi tällöin heikentyä, mikä voi vaikeuttaa lapsen identiteetin muodostumista eheäksi ja tasapainoiseksi. Valtaväestö on merkittävässä asemassa lapsen sopeutumisen kannalta, koska lapsi peilaa omaa itseään vuorovaikutuksen kautta. Lapsen identiteetti mukautuu ja kehittyy jat-



kuvasti muun muassa kulttuurin, kielen, uskonnon ja sukupuolen kautta. Kulttuuri ja identiteetti muodostavat yhdessä ihmisen kulttuuri-identiteetin, joka merkitsee samaistumista johonkin kansalliseen tai etniseen kulttuuriin. Lapsen kulttuuri-identiteetti muotoutuu ja vahvistuu sitä mukaa, kun hänen ymmärryksensä valtaväestön kulttuurista ja omasta alkuperäisestä kulttuuristaan kasvaa ja syvenee. (Halme & Vataja, 2011, s. 11-12.)

Lapsen kulttuurinen identiteetti on vasta kehittymässä ja tästä syystä lapselle on helpompaa omaksua uusi kulttuuri. Lapsen vanhemmille sopeutuminen uuteen kulttuuriin ei aina ole yhtä helppoa. Aikuisen ihmisen kulttuurinen identiteetti ja arvomaailma ovat kehittyneet jo vahvemaksi ja tästä syystä ne voivat tulla haastetuksi uudessa maassa. Maahanmuuttajaperheiden kotoutumisessa Suomeen on tärkeää tukea koko perhettä. Erityisen tärkeää on tukea vanhemmuutta, sillä kasvatuskäytännöt ovat voineet olla erilaiset perheen aiemmassa kotimaassa. Perheitä ei pidä tuomita, vaan heille tulee antaa keinoja toimia Suomen lain edellyttämällä tavalla yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi eli lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin takaamiseksi. (Halme & Vataja, 2011, s. 69-70.)

Maahanmuuttajataustaisen lapsen kotouttamisen prosessiin kuuluu kotoutumissuunnitelma, joka voidaan tehdä yksilöllisesti tai perhekohtaisesti. Päiväkotikäiselle lapselle kotoutumissuunnitelma tehdään usein lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tai esiopetussuunnitelman tekemisen yhteydessä. Kotoutumissuunnitelmassa kiinnitetään erityistä huomiota lapsen kulttuuriseen ja kielelliseen taustaan, sosiaalisten suhteiden tukemiseen sekä suomi toisena kielenä -opetukseen. Suomessa päiväkotikoti on usein lapselle se ensimmäinen kotoutumisen paikka. Varhaiskasvatus nähdään kotouttavana toimintana, sillä lapsi muodostaa päiväkodissa suhteita esimerkiksi muihin lapsiin ja alkaa kiinnittymään asuinympäristöönsä. Päiväkotikoti helpottaa lapsen siirtymistä kouluun ja se voi myös tarjota mahdollisuuksia harrastuksiin osallistumiseen. (Kivijärvi, 2012, s. 248-249.)

### **3.4 Maahanmuuttajavanhempien kokemuksia suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta**

Tässä tutkielmassa selvitetään maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksesta. Suomessa on tehty jonkin verran muitakin tutkimuksia, joissa on selvitetty maahanmuuttajataustaisten vanhempien ajatuksia ja kokemuksia suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta. Luvussa esitellään lyhyesti tällaisista tutkimuksista saatuja tuloksia, joita vertaillaan myöhemmin myös tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin.

Klemelä, Tuittu, Virta ja Rinne (2011) suorittivat tutkimuksen, jossa selvitettiin, miten kulttuurien moninaisuus voidaan nähdä ilmenevän koulussa, sen opetuksessa, oppimishaasteissa, oppilaiden välisissä vertaissuhteissa sekä opettajien ja vanhempien kohtaamisessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelujen ja kyselyjen muodossa vuosina 2009-2010 turkulaisilta maahanmuuttaja- ja suomalaistaustaisilta oppilailta, heidän vanhemmiltaan, sekä koulujen opettajilta ja rehtoreilta. Kyseisessä tutkimuksessa kyselyihin vastasi 951 peruskoulussa olevan oppilaan vanhempaa, joista 272 oli maahanmuuttajataustaisia ja 71 vastausta kyselyyn tuli kaksikulttuurisista perheistä, joista toinen vanhempi on suomalaistaustainen ja toinen maahanmuuttajataustainen. (Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne, 2011, s. 5, 105-106.) Esittelemme kyseiseen tutkimukseen osallistuneilta vanhemmilta saatuja tuloksia, koska tämänkin työn empiirinen aineisto on kerätty vanhemmilta.

Edellä mainitun tutkimuksen kyselyihin vastanneista vanhemmista maahanmuuttajataustaiset vanhemmat suhtautuivat suomalaistaustaisia yleisesti myönteisemmin lapsensa kouluun. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset vanhemmat olivat myös suomalaistaustaisia vanhempia enemmän sitä mieltä, että heidän lapsensa koulu on liian suuri, lapsia rangaistaan koulussa liian helposti, ja että maahanmuuttajaoppilaita on liikaa. Tutkimuksen tuloksissa muun muassa maahanmuuttajavanhempien entisen kotimaan alueella ja äitien koulutustaustalla nähtiin olevan yhteys siihen, kuinka tyytyväisiä vanhemmat olivat suomalaiseen kouluun. Esimerkiksi Länsi- ja Itä- Afrikasta sekä Länsi- ja Etelä-Aasiasta tulleet vanhemmat ja työttömät tai parhaillaan opiskelevat äidit olivat kyseisen tutkimuksen mukaan kaikkein tyytyväisimpiä suomalaiseen kouluun. (Rinne & Tuittu, 2011, s. 111- 116.)

Kyseiseen tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajavanhemmista 40 prosenttia arveli lapsensa viihtyvän suomalaisessa koulussa hyvin. Vanhemmat olivat kuvailleet, että lasten kouluviihtyvyyteen vaikuttaa heidän mielestään sellaiset asiat, kuten kuinka paljon lapsi pitää opetuksesta, oppimisesta, opettajasta ja kuinka hyvä ilmapiiri koulussa on. Näistä vanhemmista osa oli kertonut ajattelevansa, että lapsi ei viihdy koulussa silloin, kun häntä kiusataan, hänellä on puutetta kavereista, hänellä on arka luonne tai vaikeuksia suomen kielen kanssa tai opettaja on välinpitämätön. (Rinne & Tuittu, 2011, s. 119-121.)

Samaiseen tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajavanhemmista monet olivat kertooneet olevansa huolissaan koulun levottomuudesta ja siellä tapahtuvasta kiusaamisesta. Lisäksi osa näistä vanhemmista oli kokenut, ettei koulussa arvosteta tai ymmärretä heidän

omaa kulttuuriaan tai uskontoaan tarpeeksi. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajavanhemmat pitivät koulutusta vielä hieman merkityksellisempänä asiana kuin suomalaistaustaiset vanhemmat. Lisäksi tähän tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajavanhemmat pitivät sitä tärkeänä asiana, että lapselle annetaan koulussa mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään ja uskontoaan sen lisäksi, että lapsi oppii suomen kielen. (Rinne & Tuittu, 2011, s. 144, 149.)

Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajavanhemmat olivat kertoneet arvostavansa suomalaisessa koulussa eniten opetuksen korkeaa tasoa, ilmaista kouluruokaa sekä lapsen terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimista. Tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajavanhemmat olivat suomalaisvanhempiin verrattuna hieman tyytyväisempiä koulun opetusmenetelmiin ja sääntöihin ja uskovat lisäksi koulutuksen merkitykseen yleisesti hieman enemmän. Muutama tutkimukseen osallistuneista vanhemmista kertoi suomalaisen koulun parhaana ominaisuutena olevan lapsen oman äidinkielen tukeminen ja myös suomen kielen opettaminen. (Rinne & Tuittu, 2011, s. 126-127.)

Lisäksi esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on yhdessä Väestöliiton kanssa tehnyt tutkimushankkeen, joka toimii nimellä ETNOKIDS- Lasten terveys – ja hyvinvointierot Suomessa: Etninen tausta, sosiaaliset kasvuympäristöt ja elintavat. Osana tätä hanketta oli myös Väestötutkimuslaitoksen erikoistutkijan Minna Säävälän tekemä tutkimus, jossa selvitettiin pääkaupunkiseudulla asuvien maahanmuuttajavanhempien ja koulun henkilökunnan ajatuksia yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. Säävälä on tehnyt tutkimusta tästä aiheesta, koska varsinkin pääkaupunkiseudulla lasten ja nuorten kieli- ja kulttuuritaustat moninaistuvat tiuhaa tahtia. (Säävälä, 2012, s. 5-9.)

Säävälän tutkimuksessa haastateltavia oli useista eri Euroopan, Aasian ja Afrikan maista. Haastateltavat olivat kuvailleet omien kotimaidensa koulujen ja kodin suhteen olevan erilainen kuin Suomessa. Kyseisen tutkimuksen tulosten mukaan eri kulttuureista tulevilla vanhemmilla oli jonkin verran eriäviä näkemyksiä kasvatuksesta ja opettajan roolista. Jotkut vanhemmista pitivät lapsen pääkasvatusvastuuta selkeästi kodin tehtävänä, mutta osa taas ajatteli sen kuuluvan koululle. Suomalainen koulujärjestelmä herätti erilaisia tunteita haastateltavissa, sillä osa vanhemmista ilmaisi olevansa hyvin tyytyväisiä ja kiittollisia, mutta osa ilmaisi hämmennystä. (Säävälä, 2012, s. 65, 79.) Moni vanhempi vaikutti tuntevan epävarmuutta kodin ja koulun yhteistyön muotojen suhteen, sillä he eivät välttämättä ymmärrä,

mitä heiltä aina odotetaan ja miten heidän tulisi reagoida viesteihin, joita koulun puolesta välitetään (Säävälä, 2013, s. 119).

Erilaiset kulttuurierot nousivat aineistossa esille, esimerkiksi eräs kurdivanhempi oli kertonut saaneensa koulusta tukea hänen lapsensa kanssa, joka ohjattiin erityisluokalle, mistä kyseinen vanhempi ei voinut puhua kurdiyhteisössään ollenkaan, sillä tätä pidettiin siinä yleisesti häpeällisenä asiana (Säävälä, 2012, s. 79). Tuloksissa ilmeni, että maahanmuuttajien vanhemmat eivät peruskoulussa osallistu aina vanhempainiltoihin heikomman kielitaitonsa vuoksi. Keskustelun seuraaminen koulun opettajan kanssa saatetaan kokea vaikeana. Ulkomailta Suomeen muuttaneet vanhemmat eivät kaikki myöskään välttämättä ymmärrä tällaisen vanhempainillan merkitystä, jos sitä ei ole erikseen selitetty heille eikä heidän aiemmassa kotimaassaan ole ollut tällaista käytäntöä. (Säävälä, 2011, s. 60.)

#### 4 Interkulttuurinen kasvatusyhteistyö

Tässä tutkimuksessa olemme haastatelleet maahanmuuttajavanhempia. Selvitämme heidän käsityksiään muun muassa kasvatusyhteistyöstä esiopetuksen työntekijöiden kanssa. Esiopetus sisältyy varhaiskasvatukseen ja tästä syystä tässä luvussa käsitellään varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa yhteistyötä vanhempien kanssa yleisesti. Lastentarhanopettaja on työssään päivittäin interkulttuuristen kohtaamisten keskellä. Interkulttuurisuus merkitsee eri kulttuurien välistä vuorovaikutusta (Paavola & Talib, 2010, s. 26).

Intercultural education -käsitteenä on aiemmin käännetty kulttuurien väliseksi kasvatukseksi ja sen nähdään tarkoittavan eettistä toimintaa, joka perustuu yhteisymmärrykselle ja toisen kunnioittamiselle (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013, s. 199). Samaan tapaan yhteisymmärryksen ja toisen kunnioittaminen voidaan nähdä olevan toimivan kasvatusyhteistyön edellytys. Vastuu huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä. Kasvatusyhteistyössä tärkeää on molemminpuolinen kunnioitus toista osapuolta kohtaan sekä tasavertainen vuorovaikutus. Yhteistyössä huomioidaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perheiden monimuotoisuus ja yksilölliset tarpeet. Tarpeen mukaan käytössä voi olla kieliavustaja tai tulkki. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25.)

Esiopetuksessa huomioidaan kasvatusyhteistyössä vanhempien kokemukset lapsestaan. Vanhemmilla on arvokasta tietoa muun muassa lapsen aiemmista kasvuympäristöistä, kehityksestä ja oppimisesta sekä mielenkiinnon kohteista. Keskustelu on tärkeä osa kasvatusyhteistyötä ja työntekijät keskustelevat vanhempien kanssa muun muassa lapsen kehityksestä, oppimisesta ja mahdollisista tuen tarpeista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksessa vanhempien kieli- ja kulttuuritietoisuutta voidaan hyödyntää. Lisäksi vanhempien ja lasten palautetta pidetään merkityksellisenä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25.)

Varhaiskasvatuksessa on aikaisemmin kuvailtu kasvatusyhteistyötä pitkälti käsitteen ‘kasvatuskumppanuus’ avulla, mistä syystä se esiintyy jonkin verran tässäkin luvussa. Erityisesti maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyy olennaisesti lastentarhanopettajan interkulttuurinen kompetenssi, mitä avataan viimeisessä alaluvussa. Lisäksi esittelemme perhelähtöisen yhteistyön ideaa, mikä on niin ikään hyödynnettävissä maahanmuuttajavanhempien kanssa.

#### **4.1 Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja maahanmuuttajavanhempien välinen kasvatusyhteistyö**

Kasvatusyhteistyö sisältää samat elementit ja toimintatavat niin maahanmuuttajavanhempien kuin valtaväestön kulttuuria edustavien vanhempienkin kanssa. Maahanmuuttajavanhempien kanssa toteutuvassa kasvatusyhteistyössä varhaiskasvatuksen työntekijältä vaaditaan luontevaa ja mutkatonta suhtautumista erilaisia kieliä, kansallisuuksia, arvoja, uskontoja ja kulttuureita kohtaan. (Kuusisto, 2009, s. 20.) Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden avoin ja kunnioittava ammatillinen suhtautuminen perheiden kieliin, kulttuureihin, uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatusnäemyksiin luo pohjan toimivalle kasvatusyhteistyölle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 19).

Maahanmuuttajavanhempien kanssa kasvatusyhteistyössä on tärkeää, että työntekijä osoittaa kunnioitusta perheen kulttuuriperinnettä kohtaan sekä tukee perhettä heidän oman kulttuuriperinteensä jatkamisessa myös lapsen elämässä (Kuusisto, 2009, s. 20). Kasvatusyhteistyössä pyritään siihen, että lapsi voisi kasvaa kahden kulttuurin jäseneksi sekä omaksua oman kotikielensä lisäksi myös valtaväestön kielen. On erityisen tärkeää, että vanhemmat suhtautuvat omaan kulttuuriseen ja kielelliseen taustaansa positiivisesti ja haluavat aktiivisesti välittää tätä lapselle ilman, että lapsen kotoutuminen vaarantuu. (Halme & Vataja, 2011, s. 11.) Vanhempien kanssa yhteistyössä lapsen äidinkielen osaamista kehitetään. Varhaiskasvatuksen työntekijän tulisikin kertoa vanhemmille keinoja, miten äidinkieltä voisi vahvistaa lapsen kielen vielä kehittyessä. Tavoitteena on saada aikaan lapselle toimiva kaksikielisyys. (Kuusisto, 2009, s. 20.)

Kasvatusyhteistyössä maahanmuuttajavanhempien kanssa on hyvä huomata, että heidän kasvatusnäemyksensä saattavat poiketa suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kasvatustavasta. Silloin tärkeässä roolissa ovat kasvatuskeskustelut. Esimerkiksi joissakin kulttuureissa lapsen ojentaminen fyysisin keinoin on täysin hyväksyttyä. Suomen laissa tämä on yksiselitteisesti kielletty. Tällaisten tilanteiden vuoksi varhaiskasvatuksen työntekijöiden on tärkeää kehittää omaa tietämystään erilaisiin kulttuureihin liittyvistä kasvatusnäemyksistä ja tietää niiden taustat. Väkivaltaa tai laiminlyöntiä ei tule hyväksyä ja vanhemmille tulee tarjota Suomen lain hyväksymiä vaihtoehtoisia tapoja asettaa lapsille rajoja. Tarkoituksenmukaista ei ole syyllistää vanhempia, vaan tavoitteena pitäisi olla molemminpuolinen vuorovaikutus myös haastavien tilanteiden äärellä. (Halme & Vataja, 2011, s. 73.) Lisäksi

Pollari ja Koppinen (2011) tuovat teoksessaan esille, että maahanmuuttajavanhemmille, kuten kaikille muillekin vanhemmille, on tärkeää tarjota mahdollisuus puhua avoimesti, kysellä, esittää toiveita ja arvioida opetusta (Pollari & Koppinen, 2011, s. 22).

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja lasten kanssa toimimisessa voi hyödyntää perhelähtöistä yhteistyötä. Perhelähtöisessä yhteistyössä vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden samansuuntaiset tavoitteet luovat pohjan kasvatuskumppanuudelle. Kasvatuskumppanuus merkitsee sitä, että perhe ja varhaiskasvatuksen työntekijät tekevät yhteistyötä, jonka keskiössä on lapsi ja hänen etunsa huomioiden asetetut tavoitteet. Yhdessä asetettuja tavoitteita käsitellään varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lasten vanhempien kesken tasavertaisesti ja vuorovaikutteisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 39; Nummela, 2005, s. 12.)

Perhelähtöisen yhteistyön lähtökohtina tulisi olla perheen omat arvot ja voimavarat, joita varhaiskasvatuksen työntekijä hyödyntää. Varhaiskasvatuksen työntekijä voi olla maahanmuuttajaperheen ainoa suomalainen kontakti ja tuki uuteen yhteiskuntaan sopeutumisessa. Työntekijän tulee auttaa perhettä mahdollisuuksien mukaan ja ohjata heitä tarpeen vaatiessa ottamaan yhteyttä myös muihin auttaviin viranomaisiin, kuten sosiaalitoimistoon. (Halme & Vataja, 2011, s. 71-72.)

#### **4.2 Lastentarhanopettajan interkulttuurinen kompetenssi**

Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen on pitkä ja jatkuva loputon prosessi. Kompetenssi muodostuu kyvyistä ja valmiuksista. Tässä tapauksessa kyvyt ja valmiudet ilmenevät kohtaamisissa erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Tähän kuuluvat kyky asettua toisen ihmisen asemaan, vaikka kulttuurinen tausta olisikin erilainen. (Taylor & Henao, 2006, s. 8; Byram, 1997, s. 3.) Eli interkulttuurinen kompetenssi on siis taitoa luoda yhteisymmärrystä ja toimivaa vuorovaikutusta erilaisista kulttuureista peräisin olevien ihmisten kanssa (Holappa, 2014, s. 19).

Interkulttuurinen kompetenssi sisältää asenteellisen, tiedollisen, tunteellisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Eri ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa ja muodostavat yhdessä interkulttuurisen kompetenssin kokonaisuuden. Interkulttuurisen kompetenssin voidaan ajatella olevan myös oppimisen tulosta, mutta toisaalta interkulttuuriset kohtaamiset ovat ainutkertai-

suudessaan sellaisia, ettei niihin voi olla koskaan täysin valmistautunut. Tästä johtuu se näkemys, että interkulttuurinen kompetenssi olisi enemmänkin prosessi kuin lopputulos. (Jokikokko, 2010, s. 24.)

Jokapäiväisessä työssään lastentarhanopettaja tarvitsee kaikkia interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia. Tällöin lastentarhanopettaja kohtaa lapsia ja vanhempia ammattimaisesti ja perheitä tukevasti. Interkulttuuriseen kompetenssiin katsotaan kuuluvan kunnioitus muita ihmisiä kohtaan, tiedonhakuisuus ja suvaitsevaisuus (Taylor & Henao, 2006, s. 8; Byram, 1997, s. 3). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijältä edellytetään tietoa eri kulttuureista ja katsomuksista. Työntekijällä tulee myös olla taitoa nähdä asiat eri näkökulmista ja asettua toisen asemaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 30.) Myöskin kasvatusyhteistyöstä voitaisiin ajatella, että se on toisia ihmisiä kunnioittavaa ja suvaitsevaa toimintaa.



## 5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksessa olemme kiinnostuneita maahanmuuttajavanhempien käsityksistä suomalaiseseen esiopetukseen liittyen. Maahanmuuttajavanhempien käsitysten tutkiminen lähti liikkeelle keskusteluista maahanmuuttajavanhempien kanssa. Pohdimme yhdessä varhaiskasvatussuunnitelmia ja suomalaista päivähoitoa. Keskusteluiden pohjalta kiinnostuimme tutkimaan heidän käsityksiään suomalaisesta päivähoitojärjestelmästä ja tarkensimme näkökulman koskemaan esiopetusta.

Rajasimme esiopetuksen tutkimuksemme kohteeksi uuden lakimuutoksen vuoksi. Esiopetuksesta on hiljattain tullut pakollista kaikille kuusivuotiaille lapsille. Näin ollen myöskään maahanmuuttajavanhempien lapset eivät voi jäädä esiopetuksen ulkopuolelle. Voidaan siis olettaa, että jokaisella maahanmuuttajavanhemmalla, jolla on kuusivuotias lapsi, on jonkinlaista tартtumapintaa suomalaiseen esiopetukseen. Esiopetus on myös meille henkilökohtaisesti relevantti aihe tutkia, sillä tulemme työllistymään päivähoiton ja esiopetuksen kentälle. Koemme tarpeelliseksi tutkia maahanmuuttajavanhempien käsityksiä tuodaksemme ammatillaisia ja vanhempia yhteen kasvatuksen kentällä.

Esiopetuksen määritelmään tutkimuskohteena sisältyy neljä eri ulottuvuutta: esiopetus käytäntönä, esiopetus oppiaineena, esiopetus varhaiskasvatuksen osana ja esiopetusajattelu. Esiopetuksen tutkimus voi kohdistua johonkin näistä ulottuvuuksista tai niiden yhdistelmiin tai päällekkäisyyksiin. (Härkönen, 2003, s. 224–225.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme esiopetusta pääasiassa esiopetusajatteluna ja esiopetuskäytäntönä. Kuitenkaan esiopetusta ei voida erottaa varhaiskasvatuksen ulkopuolelle, joten aineksia on myös esiopetuksen tutkimuksesta varhaiskasvatuksen osana. Myös esiopetus oppiaineena liittyy tutkimukseemme; varsinkin aineistossa tulevat esille esiopetuksessa opettavat oppimiskokonaisuudet, kuten kielelliset ja matemaattiset taidot (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 30).

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset valikoituivat yhteisen keskustelun pohjalta. Halusimme erityisesti tutkia sitä, miten maahanmuuttajavanhemmat käsittävät esiopetuksen. Varsinaisena tutkimuskysymyksenä pro gradu -tutkielmassamme on: **Minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajavanhemmilla on suomalaisesta esiopetuksesta?** Lisäksi tutkimme seuraavia alatutkimuskysymyksiä: a) **Millä tavoin erilaiset kulttuuritaustat voivat vaikuttaa esiopetukseen**

**vanhempien käsitysten mukaan? b) Millä tavoin erilaiset kulttuuritaustat huomioidaan esiopetuksessa vanhempien käsitysten mukaan? c) Minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajavanhemmilla on siitä, mitä asioita suomalaisessa esiopetuksessa voitaisiin kehittää?** Tutkimuskysymykset ovat muodostuneet omien intressiemme pohjalta. Koemme kuitenkin näiden tutkimuskysymysten myös hyödyttävän muita esiopetuksen kentällä työskenteleviä ammattilaisia. Aineisto on kerätty siten, että valittuihin tutkimuskysymyksiin on mahdollista löytää vastauksia.

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Olemme mieltäneet pro gradu -tutkielmamme kvalitatiiviseksi eli laadulliseksi tutkimukseksi. Valitsemamme aineistonkeruumenetelmät tukevat laadullisen tutkimuksen piirteitä. Lisäksi tutkimuksen varsinaista metodologista menetelmää fenomenografiaa on tavattu pääasiassa kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyskäsitteitä, vaan tarkoituksena on ymmärtää tiettyä toimintaa tai kuvata todellisen elämän ilmiöitä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Keskiössä ovat tutkimuskohteen ymmärtäminen ja jokaisen tapauksen käsitteleminen ainutlaatuisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 152). Tieteellisyyden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa ei ole määrä, vaan laatu (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Ajatus siitä, että ilmiötä pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan, sai meidätkin kiinnostumaan kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä. Lisäksi se tukee tutkimuksemme fokusta maahanmuuttajavanhempien käsityksistä suomalaisen esiopetukseen liittyen.

Laadullisen tutkimuksen piirissä ihmiset ovat suosittuja tiedonhankinnan instrumentteja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 155). Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty teemahaastattelua käyttäen. Aineiston laadullisen tason vuoksi on tärkeää, että tutkittavilla on tietoa tutkimuksen kohteesta sekä henkilökohtaista kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 88). Tiedonantajien valintaan on tässäkin tutkimuksessa kiinnitetty erityistä huomiota. Kaikki haastateltavat ovat kotoisin ulkomailta ja heillä on haastattelun suorittamisen ajankohtana ollut esiopetusikäinen lapsi tai lapsen esiopetuksesta on kulunut enintään kaksi vuotta. Osalla haastateltavista useampi lapsi on osallistunut esiopetukseen viimeisten vuosien aikana. Haastateltavat ovat siis sopineet hyvin tiedonlähteeksi tähän tutkimukseen.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 155). Tämän ajatuksen valossa olemmekin mietti-neet sopivaa menetelmää tutkimuksellemme. Fenomenografia valikoitui lopulta tutkimuk-semme varsinaiseksi menetelmäksi. Oman näkemyksemme mukaan fenomenografia sopii hyvin juuri tähän tutkimukseen, koska siinä tutkitaan ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä (Metsämuuronen, 2001, s. 22). Tässä tutkimuksessa kyseessä on maahanmuuttajavanhem-pien käsitykset suomalaisesta esiopetuksesta. Fenomenografia pyrkii löytämään merkityksiä siitä, miten ihmiset tulkitsevat todellisuuden eri aspekteja (Marton, 1981, s. 177). Aineiston avulla tässä tutkimuksessa yritämme etsiä merkityksiä suomalaisesta esiopetuksesta.

Fenomenografialle tyypillistä on tarkastella asioita toisen asteen näkökulman kautta (Mar-ton, 1981, s. 177). Tässä toisen asteen näkökulman tutkimukseemme tuovat maahanmuutta-javanhemmat. Toisen asteen näkökulman avulla pyritään ilmiön merkityksellisen sisällön kuvaamiseen (Niikko, 2003, s. 24). Se tarkoittaa toisten ihmisten ajatusten pohjalta tehtyjä päätelmiä tutkittavasta kohteesta (Niikko, 2003, s. 25). Ensimmäisen ja toisen asteen näkö-kulmat eroavat siinä, että ensimmäisen asteen näkökulmasta pyrimme kuvaamaan ilmiön erilaisia aspekteja, mutta toisen asteen näkökulmasta kuvaamme ilmiön aspekteja toisten ih-misten moninaisten ja vaihtelevien kokemusten kautta (Marton, 1981, s. 177).

Tässä tutkimuksessa on juuri olennaista toisen asteen näkökulman esiin tuomat erilaiset kä-sitykset samasta ilmiöstä. Käsitysten vaihtelevuus antaa tutkimuksellemme enemmän mer-kityssisältöjä, joita voimme vertailla. Tämän kautta etsimme vastauksia tutkimuskysymyk-siimme. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena on ihmisten arkiajattelu tutkittavasta il-miöstä (Häkkinen, 1996, s. 11). Arkiajattelun kautta myös vanhemmat tuovat haastatteluissa esille oman käsityksensä. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat ovat toisiaan täydentä-viä, siksi on kannattavaa käyttää merkityssisältöjen löytämiseksi molempia (Marton, 1981, s. 177).

Fenomenografiassa käsitys -termillä tarkoitetaan laajemmin ihmisen perustavanlaatuisia ymmärrystä ja näkemystä jostakin asiasta, ja myös merkityksen antaminen liitetään ilmiön käsittämiseen (Niikko, 2003, s. 24-25). Käsitys rakentuu arkiajattelun ja kokemuksen kautta kuvaksi jostakin ilmiöstä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, s. 117). Tässä tutki-muksessa olemme kiinnostuneita maahanmuuttajavanhempien käsityksistä suomalaisesta esiopetuksesta. Tämä tarkoittaa siis sitä, että haluamme haastatteluiden avulla päästä käsiksi

siihen, miten vanhemmat ymmärtävät esiopetuksen, millaisia näkemyksiä heillä on esiopetuksen erilaisia aspekteja kohtaan ja minkälaisia merkityksiä he antavat esiopetuksen ilmiöön liittyen.

Maahanmuuttajavanhemmat ikään kuin elävät esiopetusta oman lapsensa kautta. He ovat jatkuvasti tekemisissä tutkittavan ilmiön eli esiopetuksen kanssa. Heille muodostuu täten oma käsityksestä siitä minkälaisia merkityksiä esiopetuksen ilmiö pitää sisällään. Ajatus siitä, että vanhemmat kokevat esiopetusta lapsensa kautta vie tutkimuksen fokusta kokemuksen tutkimisen suuntaan. Kuitenkaan vanhemmat eivät itse identifioitu esiopetuksen oppilaisiksi, joten ei voida puhua siitä, miten vanhemmat kokevat esiopetuksen, vaan pikemminkin heillä on vahvoja ja syvällisiä käsityksiä esiopetuksesta ilmiönä. Tämä vahvistaa fenomenografian olleen oikea valinta tämän tutkimuksen menetelmäksi.

### 5.3 Aineiston hankinta

Aineistonkeruutavaksi on valikoitunut teemahaastattelu. Esimerkiksi kyselyyn verrattuna haastattelu on joustavampi ja se mahdollistaa muun muassa väärinkäsitysten oikaisemisen, kysymysten toistamisen sekä ilmaisujen selventämisen haastattelun lomassa. Haastattelun tavoitteena on saada tutkimuksen kannalta merkityksellistä informaatiota. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 102, 106; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 75, 192, 197.) Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä. Se soveltuu erityisen hyvin tähän tutkimukseen, koska haastattelut suoritettiin pääasiassa suomeksi yhtä englanninkielistä haastattelua lukuun ottamatta. Kaikki haastateltavat puhuvat jonkin verran suomea, mutta kaikilla heillä on äidinkielenään jokin vieras kieli. Haastateltavien suomen kielen tason vuoksi teemahaastattelu vaikutti parhaimmalta aineistonkeruumenetelmältä, koska kysymyksiä piti melkein poikkeuksetta avata ja selventää haastattelun kuluessa.

Käytämme tässä tutkimuksessa teemahaastattelua aineistonhankintamenetelmänä. Teemahaastattelussa korostuu juuri joustavuus ja mahdollisuus keskustella. Teemahaastattelussa olennaista on ennalta päätetyt teemat, jotka suuntaavat haastattelun kulkua, mutta haastattelun etenemisen järjestystä ei ole lyöty lukkoon. Kysymysten järjestys voi vaihdella ja tarkentavat kysymykset ovat sallittuja. Teemahaastattelu korostaa ihmisten käsityksiä ja tulkintoja tutkittavasta aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 47-48.) Myös fenomenografia

lähtee liikkeelle ihmisten käsityksistä. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä täydentää fenomenografista tutkimusmenetelmäämme hyvin, mikä vahvistaa sen sopivan tähän tutkimukseen.

Haastateltavat tulevat hyvin erilaisista taustoista ja heillä on erilaiset valmiudet keskustella esiopetuksesta sekä kielellisesti että kokemuksen määrän suhteen. Osalla haastateltavista esiopetukseen osallistuva lapsi on ensimmäinen ja osalla on kokemusta suomalaisesta esiopetuksesta jo useamman lapsen kohdalta. Tämän vuoksi spesifit kysymykset eivät palvele tutkimuksen tarkoitusta. Olimme valmistaneet teemahaastattelua varten kysymyksiä, jotka käytiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Kysymysten järjestys ja painotus haastatteluissa vaihtelivat. Osa haastateltavista kertoo enemmän esimerkiksi yhteistyöstä päiväkodin henkilökunnan kanssa, kun taas osa avaa enemmän eri kulttuurien vaikutuksia esiopetukselle. Haastattelijoilta tämä vaatii herkkyyttä kysyä tarkentavia kysymyksiä ja siirtyä luontevasti aiheesta toiseen.

Aineistonkeruu on aloitettu marraskuussa 2015 pilottihaastattelulla. Pilottihaastattelun tarkoituksena oli testata teemahaastatteluun valmistettuja kysymyksiä. Teemahaastattelun runko saikin aivan uuden muodon pilottihaastattelun jälkeen. Muut haastattelut tehtiin keväällä 2016. Pilottihaastattelu mukaan lukien haastatteluita tehtiin yhteensä seitsemän kappaletta. Haastateltavat hankittiin kyselemällä tutkimuksesta kiinnostuneita henkilöitä haastateltaviksi. Kriteeri oli riittävä käsitys esiopetuksesta ja oman lapsen kautta saatu kokemus siitä, mitä esiopetus on vanhemman silmin. Haastattelut toteutettiin haastateltavien vapaaajalla heille sopivina ajankohtina. Haastatteluita tehtiin haastateltavien kodeissa sekä yliopiston ja kansanopiston tiloissa.

Haastatteluja varten olimme valmistaneet lomakkeen, jonka kaikki haastateltavat allekirjoittivat. Lomakkeessa haastateltavat antoivat luvan käyttää haastattelun aineistoa tutkimuksessa ja tutkijat lupasivat pitää huolta haastateltavien anonymiteetistä koko tutkimusprosessin ajan. Lomakkeessa haastateltavat antoivat kuitenkin luvan viitata kotimaahansa. Vaikka haastateltavien kotimaihin viitataan tässä työssä, se tehdään tavalla, joka ei riskeeraa anonymiteettiä. Haastateltavat koostuvat kuudesta maahanmuuttajataustaisesta äidistä ja kolmesta maahanmuuttajataustaisesta isästä. Kahdessa haastattelussa molemmat vanhemmat olivat paikalla yhtäaikaaisesti. Keskustelussa haastateltavat täydensivät toisiaan ja toivat esille eri näkökulmia, mutta myös tukivat toistensa sanomisia. Kuusi haastattelua käytiin

suomen kielellä. Koemme, että näiden haastateltavien suomen kielen taso riitti ymmärtämään kysymykset ja he pystyivät tuomaan oman näkemyksensä esiin. Seitsemäs haastattelu käytiin englanninkielellä ja kyseisen haastateltavan englanninkielen taito on riittävä tässä tutkimuksessa.

Pyrimme tekemään haastateltavat mahdollisimman tietoisiksi tutkimuksestamme. Kerroimme avoimesti, mitä haluamme tutkia ja miten aineistoa tutkimuksessa käytetään. Vastasimme myös avoimesti kaikkiin kysymyksiin ja annoimme haastateltaville mahdollisuuden ottaa yhteyttä myös tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa, mikäli heillä herää lisäkysymyksiä tai mikäli he haluavat kieltää oman haastattelunsa aineiston käytön tutkimuksessa. On myös tutkimuksen kannalta eettisesti tärkeää, että haastateltavat tietävät, mihin ja miten haastattelusta saatua aineistoa käytetään. Eettisyyden kannalta on tärkeää käsitellä haastatteluiden aineistoa luottamuksellisesti ja kunnioittaen haastateltavien anonymiteettiä (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 20). Nauhoitimme ja litteroimme koko aineiston. Litteroinnin tarkoitus aineiston käsittelyvaiheena on saada aineisto helpommin lähestyttävään muotoon (Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 13). Litteroitua aineistoa käsittelemme fenomenografista analyysimenetelmää käyttäen.

#### 5.4 Aineiston analyysi

Valitsimme fenomenografisen analyysin, koska se tukee tutkimuksemme fenomenografista otetta. Lisäksi teemahaastattelun tuoman aineiston käsittely on fenomenografista menetelmää käyttäen mielestämme selkeää. Niikko (2003) on kuvannut fenomenografista aineiston analyysimenetelmää mukaillen Uljensia (1991). Fenomenografinen analyysimalli pitää sisällään neljä eri vaihetta: aineistoon perehtyminen, ryhmittely, vertailu ja laajentaminen (Niikko, 2003, s. 33).

Alla olevassa taulukossa on nähtävillä, miten analyysi prosessi on edennyt tässä tutkimuksessa. Ensimmäisessä sarakkeessa on esillä analyysin vaihe. Toisessa sarakkeessa näkyy miten Niikko (2003) on kuvaillut analyysin vaihetta. Sen jälkeen kolmannessa sarakkeessa olemme avanneet oman toimintamme tässä kyseisessä analyysin vaiheessa. Analyysin prosessin eteneminen näkyy taulukossa siten, että seuraavalla rivillä on taas nähtävissä analyysin seuraava vaihe ja mitä tämän tutkimuksen analyysissä on tehty.

Viimeisessä sarakkeessa näkyy sitaattiesimerkki, jonka tarkoituksena on selkeyttää analyysiprosessin etenemistä. Sitaatti näkyy ensimmäisellä rivillä siinä muodossa, miten olemme

sitä analyysin ensimmäisessä vaiheessa käsitelleet. Sitaattiesimerkki muuttuu analyysin vaiheiden mukaisesti ja on esitetty aina taulukossa kunkin analyysin vaiheen edellyttämällä tavalla. Sitaatin tarkoituksena on havainnollistaa sitä, miten se analyysiprosessin läpikäytyään muuttuu osaksi alatasen kategoriaa, käsitysryhmää ja lopulta kuvauskategoriaa. Taulukosta 1 voi nähdä, miten sitaatista on löydetty tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset ilmaukset ja sen, miten nämä ilmaukset ovat jalostuneet osaksi alatasen kategorioita yhdessä muiden ilmausten kanssa värikoodauksen avulla. Alatasen kategoriat ovat keskenään muodostaneet käsitysryhmän, joka on puolestaan kuvauskategorian osa. Tällä tavoin kaikki aineiston sitaatit, joista olemme löytäneet merkityksellisiä ilmauksia, ovat käyneet saman analyysiprosessin läpi.

Taulukko 1. Analyysiprosessin kuvaus.

<u>Vaihe 1: Aineistoon perehtyminen</u>	<i>Perusteellinen perehtymisen aineistoon niin, että tutkijat löytävät tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset ilmaukset.</i>	Kuuntelimme haastatteluita ja luimme litteraatteja läpi. Merkitsimme tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset ilmaukset lihavoimalla ne suoraan litteroituun aineistoon.	H8: ”-- se toimii vähän enemmän niinku tarhassa siirtoou koulun, se on semmonen kun Kanadassa ne alkaa sen, esiopetus on jo kouluissa, että ei oo erikseen niinku erissä paikoissa, ne lähtee tarhasta kokonaan pois ja sitten menee kouluun ja sitten se alkaa. <b>Mutta täällä se on enemmän ehkä vähän... semmone tarha vähän vielä, ne on vielä vähän turvallisessa niinku tarhassa--</b> ”
<u>Vaihe 2: Ryhmittely</u>	<i>Muodostetaan ryhmiä vertailemalla ilmauksia keskenään. Tarkoituksena on löytää samankaltaisuuksia, eriäviä käsityksiä sekä harvinaisuuksia aineistosta.</i>	Teemahaastattelun kysymysten sekä aineistosta nousseiden ilmausten avulla muodostimme ryhmiä. Ilmaukset jaoteltiin ryhmiin värikoodauksen avulla.	<b>”se toimii vähän enemmän niinku tarhassa siirtoou koulun”</b>  <b>”Mutta täällä se on enemmän ehkä vähän... semmone tarha vähän vielä, ne on vielä vähän turvallisessa</b>

			<p><b>niinku tarhassa”</b> → Kyseiset ilmaukset päätyivät ryhmään, jota kutsutaan analyysin tässä vaiheessa nimellä <i>maahanmuuttajavanhempien käsityksiä esiopetuksen merkityksestä</i>. Tähän ryhmään kuuluviksi katsotut ilmaukset koodattiin sinisellä värillä.</p>
<p><u>Vaihe 3: Vertailu</u></p>	<p><i>Vertaillaan ilmauksia muodostettuihin ryhmiin ja jalostetaan niistä alatasonkategorioita.</i></p>	<p>Ilmauksia vertailemalla laitoimme samankaltaisuudet yhteen sekä nostimme eroavaisuudet esiin. Näistä muodostui alatason kategoriat.</p>	<p><b>se toimii vähän enemmän niinku tarhassa siirtoouluun</b> → <i>pehmeä siirtymä kouluun (5)</i></p> <p><b>Mutta täällä se on enemmän ehkä vähän... semmone tarha vähän vielä, ne on vielä vähän turvallisessa niinku tarhassa</b> → <i>turvallinen paikka (5)</i></p> <p>Koko aineistosta vertailun kautta löytyneiden samankaltaisten ilmausten määrä merkittiin sulkuihin alatason kategorian nimen perään.</p>



<u>Vaihe 4: Laajentaminen</u>	<i>Muodostetut alatason kategoriat laajennetaan käsitysryhmiksi. Käsitysryhmät muodostavat yhä laajempia kokonaisuuksia eli kuvauskategorioita.</i>	Alatason kategoriat laajennettiin käsitysryhmiksi tarkentamalla värikoodattuja ryhmiä. Käsitysryhmistä muodostui laajennettuina kuvauskategorioita.	<i>Pehmeä siirtymä kouluun (5) ja turvallinen paikka (5) alatason kategoriat muodostivat yhdessä muiden alatason kategorioiden (esim. kouluun valmistava (6), itsenäinen toiminta (3)) kanssa käsitysryhmän Esiopetuksen merkitys. Käsitysryhmä Esiopetuksen merkitys muodosti yhdessä muiden käsitysryhmien (esim. Esiopetuksen sisältö, Odotuksia suomalaisesta esiopetuksesta) kanssa kuvauskategorian Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksesta.</i>
-------------------------------	---	---	---

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolella läpi useaan kertaan ja siitä huomioidaan ja nostetaan esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia. Tällä tavoin pyritään hahmottamaan tutkittavien kokonaiskäsitystä tutkimuskysymykseen liittyvästä ilmiöstä. Ilmauksena voidaan pitää ja analysoida joko yhtä sanaa, virkettä, tekstin kappaletta, puheenvuoroa tai koko haastattelua. Tässä vaiheessa voidaan myös jo hieman hahmottaa, minkälaiset ilmaukset ovat tyypillisiä. (Niikko, 2003, s. 33.) Aloitimme analyysin ensin kuuntelemalla haastattelut ja litteroimalla ne tarkasti sanasta sanaan. Luimme litteroituja haastatteluja läpi, käsitelimme aluksi jokaista haastattelua omanaan, minkä lisäksi koko aineiston kokonaiskuva alkoi hahmottua. Lihavoimme litteroiduista haastatteluista kaikki tutkimuskysymysten kannalta oleelliset ilmaukset ja käänsimme ne selkeälle yleiskielelle. Siirtäen kääntäminen yleiskielelle selkeytti haastateltavien tulkittamista, varsinkin kun heidän suomen kielen tasonsa vaihtelee. Aloimme sitten pohtia yhdessä mahdollisia teemoja, joiden avulla alamme käsittelemään aineistoa. Näin siirryimme analyysin seuraavaan vaiheeseen: ryhmittelyyn.

Ryhmittelyvaiheessa aineistosta löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia lajitellaan ja ryhmitellään eri ryhmiksi tai teemoiksi. Merkityksellisiä ilmauksia vertaillaan keskenään ja tarkoituksena on etsiä samankaltaisuuksia, eriäviä käsityksiä sekä rajatapauksia tutkittavien käsityksissä tietyn ilmiön suhteen. Tässä vaiheessa, ja fenomenografisessa analyysissä yleensäkin, keskitytään enemmän yksittäiseen ilmaukseen ja rajat tutkittavien välillä häivytetään. (Niikko, 2003, s. 35.) Olemme toteuttaneet tätä analyysin toista vaihetta värikoodauksen avulla. Keskustelimme ja sovimme alustavat teemat ja niille omat värit. Lihavoimme haastatteluista ilmauksia värikoodeja käyttäen, kopioimme ja siirsimme sitaatteja väriensä mukaisesti kutakin teemaa varten tehtyyn omaan tiedostoon. Teemat syntyivät osin haastattelujen kysymysten kautta ja osin haastateltavien puheista löytyvien yhteisten tekijöiden kautta. Näissä ryhmitellyissä tiedostoissa vertailimme ilmauksia keskenään. Käytimme alustavia ryhmittelyjä, jotta saisimme selkeämmän kuvan aineistosta ja, jotta sitä olisi helpompi käsitellä. Ilman näitä alustavia ryhmiä analyysin tekeminen olisi vaikeutunut aineiston laajuuden vuoksi. Osa alustavista ryhmistä säilyi ja muuntui varsinaisiksi käsitysryhmiksi analyysin seuraavissa vaiheissa.

Kolmannessa vaiheessa Niikon (2003) mukaan yksittäisiä ilmauksia vertaillaan muodostettuihin ryhmiin tai teemoihin ja ne käännetään kategorioiksi. Jokainen kategoria pitää sisällään jotakin erilaista tietystä tavasta käsittää ja kokea jokin tietty ilmiö. Jokaisesta kategoriasta muodostetaan myös alatasen kategorioita. (Niikko, 2003, s. 36.) Aluksi selvitimme, mitä erilaisia käsityksiä tietyn teeman tai alustavan ryhmän sisältä löytyy. Niiden pohjalta muodostimme alatasen kategoriat. Laskimme samankaltaisten ilmausten määrän myöskin tässä vaiheessa ja merkitsimme sen muodostuneen alatasen kategorian perään sulkeisiin. Alatasen kategorioiksi laskettiin myös sellaiset ilmaukset, joita aineistosta löytyi vain yksi kappale. Kriteerinä oli se, että ilmauksen täytyy kuvata haastateltavan käsitystä siitä teemasta, johon katsoimme sen kuuluvan vertailun perusteella. Tällaisia ilmauksia löytyi aineistosta paljon ja samankaltaisia ilmauksia saattoi löytyä enimmillään kuusi kappaletta. Käsitysryhmät alkoivat hahmottua hieman jo tässä vaiheessa ja osa käsitysryhmistä vain tarkentui analyysin viimeisessä vaiheessa, kuten esimerkiksi *Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä esiopetuksesta* -kuvauskategorian alla esiintyvät käsitysryhmät.

Alla on esitetty aineistostamme poimittuja sitaatteja, jotka kaikki kuvaavat sitä, miten haastateltavat käsittävät esiopetuksen merkitystä. Sitaattien jälkeen olemme kääntäneet ne yleiskielelle eli olemme muotoilleet haastateltavien ilmaisut helpommin ymmärrettävään kieliasuun. Sitaatit toimivat tässä esimerkkeinä siitä, miten olemme toteuttaneet yleiskielelle

kääntämistä omassa analyysiprosessissamme. Nämä uudelleen muotoilut näyttävät lisäksi tavan, miten olemme tulkinneet haastateltavien puhetta. Tässä tutkimuksessa on tärkeää huomata, että haastateltavien ilmaisujen tulkinnassa on oltava erityisen varovainen, sillä haastateltavien suomen kielen taso vaikuttaa siihen, kuinka selkeästi he pystyvät ilmaisemaan sanallisesti omia ajatuksiaan. On myöskin syytä ottaa esille englannin kielellä suoritettu haastattelu, jonka tulkinnassa ovat läsnä myös englannista suomen kielelle kääntämiseen liittyvät elementit.

Olemme koonneet esille muutamia sitaatteja havainnollistamaan sitä, miten olemme muodostaneet alatason kategorioita. Näistä sitaateista löydetty merkitykselliset ilmaisut ovat muodostaneet ryhmittelyn ja vertailun avulla alatason kategorian *pehmeä siirtymä kouluun* (6). Alatason kategorian perässä näkyvä numero kertoo sen, kuinka monta käsitystä tässä alatason kategoriassa on; kuten tässä esimerkissä merkityksellisiä ilmauksia on löytynyt yhteensä kuusi kappaletta.

H6: *”...hän menee esikouluun, se oikeesti se oli melkein se oli ihan kaikki okei, hän voi aloittaa ihan normaalisti, ei jännitä, koska hän tuttu mitä se oli kaikki siellä, voi ottaa kirjat ja hyvä se...”*

Edellä olevassa sitaatissa haastateltava kertoo, että hänen lapsensa kohdalla kouluun menoa ei tarvinnut jännittää. Tästä voisi saada kuvan, että haastateltavan mukaan tämä johtuu siitä, että kouluun liittyvät asiat, kuten kirjat, olivat hänen lapselleen jo ennestään tuttuja. Haastateltavan sanoman perusteella voisi päätellä, että hänen lapsensa koulun aloitus sujui normaalisti ja melko hyvin.

\*\*\*

H4: *”...oli tärkeä, koska aloittivat myös öömm.. oppimaan myös miten se toimii koulussa, he saivat öö... läksyä myös kotiin, kotiläksyä. Vähän, mutta kuitenkin oppivat, että heillä on oma kirja ja sitten oma kynä ja kumi ja sitten oppivat miten se toimii, ja mä olen seurannut myös millä millä tavalla... Ja se oli hyvä, joo. Se oli niin kuin pehmeä laskun kouluun.”*

H5: *Joo.*

H4: *Koulua kohti.*

H5: *Joo se on hyvä, että sitten niin kuin on H4 sanoi, että jos he alkoivat jo oppimaan jotakin joka auttaa heitä sitten päästä se kouluun, minusta on tosi hyvä. Joo.*

Yllä olevassa sitaatissa näkyy kahden haastateltavan ajatuksia esiopetuksen merkityksestä. Toinen haastateltavista kertoo, että esiopetuksessa aloitetaan oppimaan sitä, miten koulussa toimitaan; esiopetuksesta lapset saivat esimerkiksi vähän kotitehtäviä. Haastateltavan mukaan esiopetuksessa lapsilla oli myös omat kirjoitustarvikkeet. Haastateltava ilmaisee esiopetuksen olevan kuin pehmeä lasku kouluun. Toinen haastateltavissa myötäilee edellistä ja tuo esille, että on hyvä, jos lapset oppivat esiopetuksessa jotain sellaista, joka auttaa heitä siirtymään kouluun.

\*\*\*

H8: *Nii että, nii että, se oli näin hyvä niinku molemmille, kaikille oli hyvä, että siellä oli vielä turvassa ja hyvä samat opettajat oli myöskin, se oli kyllä tärkeä.. meille, ei uus kaikki.. että tekevät tehtävät ja kaikki alku.. niin mutta.. Ja se joka nyt tulee, tämä viisivuotias, hän halua, tänä vuonna se halus ja ja se halus tehtäviä ja kaikkia.. nii että, kaikille lapsille ehkän on ollut tosi tärkeä et se on samassa paikassa ku tarha.*

---

H9: *Sen takia myös, että.. se helpottaa tämän koulun alkamista, alottamista..*

H9: *Että siinä olisi matala rima tarhas.. tai esiopetuksessa... kun aattelee että ”pysykää paikallaan” Se on se tavoite ennen joulua..*

Tässä kyseisessä sitaatissa ilmenee kahden haastateltavan käsityksiä esiopetuksen merkityksestä. Aluksi toinen haastateltava kertoo, että kaikille hänen lapsilleen on ollut hyvä, että esiopetuksessa lapsi on saanut olla vielä ”turvassa” ja, että opettajat ovat olleet samat. Hän tuo esille, että kaikille hänen lapsilleen on ollut tärkeää, että esiopetus on sijainnut samassa paikassa kuin lasten päiväkotit. Hänen mukaansa heille sekin on ollut tärkeää, että kaikki ei ole ollut uutta esiopetuksessa. Hän mainitsee, että lapset ovat tehneet tehtäviä esiopetuksessa. Toinen haastateltavista ilmaisee, että esiopetus on helpottanut koulun alkamista. Samasta sitaatista voitaisiin myös päätellä, että hänen mukaansa esiopetuksessa haastavuuden taso on matala. Tästä hän mainitsee esimerkin, että syyslukukauden loppuun mennessä tavoitteena on, että lapset pysyisivät paikoillaan.

\*\*\*

H1: *...the function of preschool it's to create a nice transition towards school...*

Haastateltava kertoo, että esiopetuksen tehtävänä on luoda ‘mukava’ siirtymä kouluun. Tässä kannattaa huomioda, että esimerkiksi amerikanenglannin kielessä termi ‘preschool’ voi merkitä muutakin kuin esiopetusryhmää. Kyseinen haastateltava on kuitenkin ymmärtänyt, että tässä haastattelussa puhutaan nimenomaan esiopetuksesta Suomessa, minkä voi päätellä esimerkiksi siitä, että hän itse mainitsee suomalaisen termin ‘eskari’ puheissaan eräässä haastattelun kohdassa.

\*\*\*

Edellä kuvatut sitaatti esimerkit siis kertoivat alatasen kategorioiden syntymisestä. Neljännessä vaiheessa aineiston alatasen kategoriat laajennetaan ylemmän tason kategorioiksi tai kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat kuvaavia yhteenvetoja aineistosta ja siitä syystä tutkimuksen päätulosta. (Niikko, 2003, s. 37.) Käsitysryhmät muodostuivat analyysissämme osittain jo kolmannessa vaiheessa. Ryhmittelyvaiheessa muodostetut ryhmät ja niiden muotoutuminen käsitysryhmiksi sekä uusien käsitysryhmien synty tapahtui kolmannessa ja neljännessä vaiheessa limittäin.

Analyysin viimeisessä vaiheessa siis tarkentuivat käsitysryhmät sekä uusia muodostui. Joku ryhmistä saattoi säilyä lähes ennallaan, sillä alatasen kategoriat laajennettuina muodostivat kyseisen alustavan ryhmän mukaisen käsitysryhmän. Tästä esimerkkinä Taulukossa 1. käsitysryhmä *Esiopetuksen merkitys*, joka ilmenee myös ryhmittelyvaiheessa alustavana ryhmänä. Tässä tapahtui limittäisyyttä analyysin vaiheiden välillä. Muodostimme tässä vaiheessa myös sellaisia käsitysryhmiä, joita ei vertailussa vielä tullut esille, kuten *Kulttuuri-taustan huomioiminen esiopetuksessa* sekä *Kulttuuritaustan mahdolliset vaikutukset esiopetuksessa*, jotka yhdessä muodostivat kuvauskategorian: *Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä eri kulttuureista osana esiopetusta*. Analyysimme päättyi siihen, että saimme muodostettua kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat koko tutkimuksen päätuloksia ja niin ikään vastaavat tutkimuskysymyksiin. Nämä kuvauskategoriat ovat: *Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksesta*, *Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä eri kulttuureista osana suomalaista esiopetusta* ja *Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisen esiopetuksen mahdollisista kehittämiskohteista*.

## 6 Tutkimuksen tulokset

Tässä tutkimuksessa meillä on yksi päätutkimuskysymys ja kolme alatutkimuskysymystä, joiden mukaisesti aineiston analyysistä on johdettu kuvauskategoriat eli päätulokset. Tulokset jaotellaan ja avataan tässä luvussa kolmessa eri alaluvussa näiden kuvauskategorioiden mukaisesti. Päätutkimuskysymyksen avulla selvitämme, minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajavanhemmilla on suomalaisesta esiopetuksesta. Tähän tutkimuskysymykseen vastaavat vanhempien käsitykset esiopetuksen sisällöstä, merkityksestä ja yhteistyöstä työntekijöiden kanssa sekä näiden lisäksi odotukset esiopetusta kohtaan, mitä vanhemmilla on ollut ennen esiopetuksen aloitusta. Nämä tulokset esitellään ensimmäisessä alaluvussa.

Tuloksia alatutkimuskysymyksiin, millä tavoin erilaiset kulttuurit voivat vaikuttaa esiopetukseen vanhempien käsitysten mukaan sekä millä tavoin erilaiset kulttuuritaustat huomioidaan esiopetuksessa vanhempien käsitysten mukaan, avataan tämän luvun toisessa alaluvussa. Lisäksi yhtenä alatutkimuskysymyksenä toimii: minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajavanhemmilla on suomalaisen esiopetuksen mahdollisista kehittämiskohteista. Tähän pyrimme vastaamaan tämän luvun viimeisessä alaluvussa.

### 6.1 Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksessa

Päätutkimuskysymykseemme, minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajavanhemmilla on suomalaisesta esiopetuksesta, vastaa alla oleva Taulukko 2 *Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksesta*. Taulukossa 2 on nähtävillä ne teemat, joista vanhemmat haastatteluissa puhuivat. Maahanmuuttajavanhempien käsitys suomalaisesta esiopetuksesta muodostuu odotusten, esiopetuksen merkityksen ja sisällön sekä yhteistyötä käsittelevän teeman kautta. Taulukossa 2 on myös nähtävillä sulkeiden sisällä lukumääriä, jotka kertovat siitä, kuinka monta kertaa kyseinen käsitys on aineistossa ollut havaittavissa. Lukumäärät vaihtelevat yhden ja seitsemän välillä ja niistä voi päätellä käsityksen yleisyyttä aineistossamme. Erilaisten kategorioiden määrä taas kertoo siitä, kuinka paljon vaihtelevuutta vanhempien käsityksistä löytyi. Taulukko 2 avautuu tutkimusten tulosten esittelyn yhteydessä myöskin alalukujen osalta.

Taulukko 2. Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksesta.

Kuvauskategoria: Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisesta esiopetuksesta			
Käsitysryhmä 1: <u>Odotuksia esiopetuksesta</u>	Käsitysryhmä 2: <u>Esiopetuksen sisältö</u>	Käsitysryhmä 3: <u>Esiopetuksen merkitys</u>	Käsitysryhmä 4: <u>Yhteistyö esiopetuksessa</u>
<b>Alatason kategoriat (6):</b> <i>opitaan lukemista, laske- mista ja kirjoittamista (4)</i> <i>päiväkodin omaista (2)</i> <i>enemmän leikkiä (2)</i> <i>enemmän tehtäviä (2)</i> <i>itsenäisen toiminnan harjoittelemista (1)</i> <i>kouluvalmennusta (2)</i>	<b>Alatason kategoriat (14):</b> <i>kirjallisia tehtäviä (6)</i> <i>kädentaitoja (2)</i> <i>liikkumista (3)</i> <i>samankaltaista toimintaa kuin koulussa (2)</i> <i>kaveritoimintaa (3)</i> <i>kirjaimiin ja numeroihin tutustumista (3)</i> <i>kirjojen lukemista (1)</i> <i>erilaista tekemistä ja op- pimista kuin kotona (2)</i> <i>leikkiä (4)</i> <i>ulkoilua (2)</i> <i>lapsen perustarpeisiin vastaamista (2)</i> <i>itsenäisen toiminnan harjoittelemista (1)</i> <i>lapsen iän mukaista toi- mintaa (2)</i> <i>harjoitellaan paikallaan pysymistä (1)</i>	<b>Alatason kategoriat (10):</b> <i>kouluun valmistava (6)</i> <i>itsenäisen toiminnan har- joittelu (3)</i> <i>tasoerojen häivyttäminen (2)</i> <i>tulevan sukupolven muo- toilu (1)</i> <i>tuen tarpeiden tunnistami- nen ja niihin vastaaminen (4)</i> <i>pehmeä siirtyä kouluun (6)</i> <i>sosiaalisten taitojen har- joittelevminen (3)</i> <i>esiopetus pääasiallisena oppimisympäristönä (1)</i> <i>turvallinen paikka (5)</i> <i>mielekästä aktiviteettia lapsille (2)</i>	<b>Alatason kategoriat (7):</b> <i>keskustelu (7)</i> <i>yhteisten toimintamallien sopiminen (3)</i> <i>tiedottaminen (5)</i> <i>tarpeisiin reagointi (5)</i> <i>vanhempien osallistami- nen (2)</i> <i>vanhemmalla tunne siitä, että oma lapsi on tärkeä esiopetuksessa (2)</i> <i>esiopetuksen työntekijät ammattilaisina joihin voi luottaa (2)</i>

### 6.1.1 Vanhempien odotuksia esiopetuksesta

Selvitämme tässä tutkimuksessa sitä, mitä odotuksia maahanmuuttajavanhemmilla on ollut suomalaista esiopetusta kohtaan. Neljä vanhempaa kertoo odottaneensa, että esiopetuksessa

harjoitellaan lukemista, laskemista ja kirjoittamista. Yksi vanhempi kertoo odottaneensa esiopetuksen olevan enemmän päiväkotimaista toimintaa, joka sisältäisi enemmän leikkimistä ja vähemmän koulumaisia sääntöjä, joita vanhempi ei ollut osannut etukäteen odottaa. Tähän liittyen haastateltava kertoi, että esimerkiksi lapsen poissaolot tulee esiopetuksessa ilmoittaa sähköisen palvelun kautta, ja lapsen tulee olla ajoissa paikalla esikoulun alkaessa, samoin kuten koulussakin toimitaan. Lopuksi haastateltava mainitsee, että esiopetus on ollut jotain erilaista kuin mitä hän oli ajatellut ennen lapsen aloitettua esikoulussa, kuten alla olevasta sitaattista voisi tulkita.

*H6: Joo ei niin kyllä. Mä ajattelin niinku ei ole näitä paljo se tehtäviä ja oppia niin paljon ja hänellä systeemi sama niin kuin system- koulussa. Mä ajattelin se ihan ihan okei se voi lapsi myös milloin vain voi poistaa, ei tarvi ilmoittaa, mutta hän tee- sama kuin säännöt mitä se laittanut koulussa. Pitää ilmoittaa sähköpostissa ja pitää lapsi aina tulee esikouluun ennen puoli yheksältä ja se mä-mä ajattelen, että se oli tosi eri, mutta kun minä... lapsi aloittaa esikoulu tuntuu se oli paljon se eri asioita tulee, se ei se sama kun mun mielestä se.*

Kaksi vanhemmista kertovat odottaneensa, että esiopetuksessa tehtäisiin vielä enemmän kirjallisia tehtäviä. Yksi vanhemmista toivoo suomalaiselta esiopetukselta varsinkin sitä, että siellä opetettaisiin lapsia toimimaan itsenäisesti, sillä hän kokee, että se auttaisi heitä paljon kotona. Esiopetukselta odotettiin myös kouluun valmistavaa otetta, kuten kaksi vanhempaa on haastatteluissa ilmaissut. Vanhempien puheissa tulee esille, että osa odotuksista oli täytynyt ja osa ei. Esimerkiksi yksi vanhempi kertoo, että oli odottanut, että esiopetuksen tavoitteena olevan opettaa kaikki lapset lukemaan ja laskemaan. Keskusteluissa esiopetuksen henkilökunnan kanssa oli käynyt kuitenkin ilmi, että tämä ei ole esiopetuksen tavoite.

Aineistossa ilmenee kuusi erilaista käsitystä siitä, mitä vanhemmat odottivat esiopetukselta. Suhteessa muihin käsitysryhmiin, *Odotukset esiopetuksesta (6)* sisälsi vähemmän merkityksellisiä ilmauksia. Tämä saattaa johtua siitä, että odotuksiin liittyvä kysymys esitettiin heti haastattelun alussa ikään kuin johdantona tulevalle keskustelulle tai siitä, että vanhemmat eivät syystä tai toisesta kuvailleet omia odotuksiaan kovinkaan monisanaisesti. Seuraavat sitaatit kuvaavat, minkälaisia odotuksia vanhemmilla on esimerkiksi ollut.

*H3: No odotuksessa että tytär oppii... ja osaa perusasiat, on valmis mennä kouluun, osaa lukea, osaa numerot, aakkoset, kirjoittaa ja sitten tärkeä osa vielä, että lapsi.. on valmis hoitaa itse myöskin. Esimerkki oma tavarat, oma kaappi, laukku, muista sulje oven se.. Se on tärkeää, että ei kaikki vanhemmat ovat kotona ja ei kaikki pystyvät vie lapsi kouluun. Tai*



*siis lapsia pitää aloittaa syksyllä jo toimii itsenäisesti. Ja se on vähän minulle vaikea ja vähän pelottava koska minä luulen ehkä minä voi olla töissä ja minun mies on töissä ja täällä ei ole ketään sukulaista ja se on lapsi jää ihan yksin. Ja miten se voi olla en tiedä.. onko he opettaa siellä päiväkodissa nyt... mutta tämä on minun tavoite.*

Tässä sitaatissa on nähtävissä, että haastateltava on odottanut, että esiopetuksessa hänen lapsensa oppii perusasioita kuten, numerot, aakkoset, lukemista ja kirjoittamista. Sitaatin perusteella voisi tulkita, että vanhempi odotti lapsen olevan valmis kouluun esiopetusvuoden päättyessä. Sitaatin mukaan vanhempi kokee tärkeänä, että lasta opetetaan myös esiopetuksessa huolehtimaan omista tavaroista ja muista käytännön asioista, jotta koulun alkaessa lapsi voi pärjätä myöskin yksin kotona tarvittaessa sekä toimia itsenäisesti. Tämä asia herättää haastateltavassa pelon tunteita, koska hän ilmaisee, ettei tiedä opetetaanko näitä asioita esiopetuksessa vai ei. Haastateltava kertoo tämän olevan hänen oma tavoitteensa lapsensa oppimiselle ennen koulun alkamista. Tässä kohden on hyvä pohtia millaista yhteistyötä kyseisen vanhemman kanssa on tehty tässä esiopetusryhmässä. Vanhemman mainitsema pelko ja epätietoisuus esiopetuksessa tapahtuvista asioista voisi mahdollisesti viitata puutteellisuuksiin hänen ja esiopetuksen työntekijöiden välisessä yhteistyössä ja kommunikoinnissa. Päiväkodin toimintaa ei ehkä tässä tapauksessa ole tehty vanhemmalle tarpeeksi läpinäkyväksi.

\*\*\*

*H8: Joojoo, mää odotin, että ne oppii pikkasen lukemaan ja laskemaan ja niinku, olla sellaisessa ryhmässä, että ei vaan voi leikkiä koko ajan, että pitäis niinku tehtäviä tekee ja pieni niinku kouluvalmennus oli mun toivo kuitenkin, ja kyllä mää mää odotin niin sillä lailla, ja ne niin kyllä se on vähä sellainen että, ainakin meidän lapsen kokemuksella on ollut.*

Haastateltava kertoi odottaneensa, että esiopetuksessa opitaan jo vähän lukemista ja laskemista sekä tehdään tehtäviä leikin lisäksi. Haastateltava oli odottanut, että esiopetus valmistaa hänen lastaan kouluun. Hänen mukaansa odotus on ainakin osittain täyttynyt. Tästä voitaisiin tulkita, että kyseinen haastateltava käsittää lapsen kouluvalmiuden muodostuvan pääosin akateemisten taitojen oppimisesta sekä lapsen valmiudesta jättää tarvittaessa leikki ja keskittyä tehtävien tekemiseen. Tämä ajatus on nähtävillä myös Helinin (2000) määrittelyssä, jossa lapsen kouluvalmius nähdään lapsen valmiutena tulla kouluun, osallistua opetukseen ja hyötyä siitä. Helin (2000) mainitsee kouluvalmiuteen liittyvän myös lapsen kyvyn

keskittyä tavoitteellisen työn tekemiseen ja nähdä vaivaa oppimisensa eteen. (Helin, 2000, s. 14.)

Vanhempien käsitykset heidän odotuksistaan esiopetusta kohtaan liittyivät osittain niin sa-  
nottujen akateemisten taitojen kehittämiseen esiopetuksessa. Tehtävien ajateltiin olevan osa  
esiopetusta ja niitä vanhemmat myös kertoivat odottaneensa ennen kuin heidän lapsensa  
aloitti esiopetuksessa. Esiopetuksen odotettiin vievän lasta koulua kohti, kuten alatason ka-  
tegorioista *lukemista, laskemista ja kirjoittamista (4)* ja *kouluvalmennus (2)* on havaittavissa.  
Vanhempien odotuksiin saattaa vaikuttaa se, että esiopetus on muusta varhaiskasvatuksesta  
erilleen nostettu vaihe lapsen opinpolulla. Myös “esiopetus” sanana voi herättää ajatuksen  
koulumaisemmasta toiminnasta varhaiskasvatukseen verrattuna. Pelkästään sanoina varhais-  
kasvatuksessa korostuu kasvatuksen merkitys, kun taas esiopetuksessa korostuu opetus.

Vanhemmat saattavat mieltää esiopetukseen liittyvän opetuksen koulumaiseksi termin oh-  
jailevuuden takia. Opetus saatetaan nähdä koulumaisena toimintana, jonka keskiössä on jo-  
kin valmiiksi päätetty opittava asia, kuten kirjaimet tai numerot. Esimerkiksi varhaiskasva-  
tuksen ja perusopetuksen ammattilaiset koulutuksensa ansiosta saattavat nähdä opetuksen  
moniulotteisempana kuin vanhemmat. Koulumaiseen oppimiseen liittyvät tehtävät, kuten  
kirjaimien ja numeroiden harjoittelu sekä lukemaan ja laskemaan oppiminen, tulevat esille  
aineistossa. Osa vanhemmista taas nostaa esille sosiaalisia taitoja ja leikkimistä, jotka ovat-  
kin nykyään esiopetuksessa korostuneet myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa  
(2014). Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat siirtyneet tuokiokeskeisestä opetustyylistä enem-  
män leikin kautta oppimiseen ja projektityyliseen oppimiseen. Tämä saattaa näkyä myös  
vanhempien käsityksissä.

### 6.1.2 Vanhempien käsityksiä esiopetuksen sisällöstä

Taulukosta 2 voi havaita, että esiopetuksen sisältöä kuvaavia kategorioita löytyi kaiken kaik-  
kiaan 14, kun taas odotuksia kuvaavia kategorioita löytyi ainoastaan kuusi kappaletta. Sisäl-  
töä kuvaavia käsityksiä (31) löytyi aineistosta reilusti enemmän kuin esimerkiksi odotuksia  
kuvaavia käsityksiä (13). Tämän uskomme johtuvan siitä, että emme haastattelussa esittä-  
neet vanhemmille suoraa kysymystä siitä, mitä esiopetuksen sisältö heidän mielestään on.  
Tämä aiheuttaa poikkeuksellisen hajanaisen käsitysryhmän liittyen esiopetuksen sisältöön

Selvitimme, mitä käsityksiä vanhemmilla on esiopetuksen sisällöstä eli siitä, mitä esiopetuksessa tehdään. Kuusi vanhempaa käsittää kirjalliset tehtävät olevan olennainen osa esiopetuksen sisältöä. Kolme vanhempaa kuvailee, että esiopetuksessa tutustutaan kirjaimiin ja numeroihin. Kaksi vanhempaa kertoo, että esiopetuksessa lapsille tarjotaan heidän ikätasolleen sopivaa toimintaa. Kaksi vanhempaa kuvailee myös, että esiopetuksessa selvitetään lapsen tuen tarpeet ja pyritään vastaamaan niihin. Neljä vanhempaa kertoo esiopetuksessa tapahtuvasta leikkimisestä.

Taulukosta 2 voi huomata lukumäärien osalta, että tietyt käsitykset korostuvat toisia enemmän. Esimerkiksi kirjalliset tehtävät esiopetuksen sisältönä on nähnyt kuusi vanhempaa. Neljä vanhempaa tuo esille leikin. Nämä lukumäärät erottuvat taulukosta, sillä ne ovat kaikista korkeimmat lukemat. On mahdollista, että vanhempien käsityksissä korostuvat kirjalliset tehtävät, koska esiopetus eroaa aikaisemmasta varhaiskasvatuksesta selvimmin siinä, että esiopetus saattaa sisältää kirjallisia tehtäviä ja joissakin esiopetusryhmissä käytetään jotakin tiettyä esiopetusmateriaalia opetuksen tukena. Lisäksi esiopetuksessa halutaan, että lapset jo jonkin verran kiinnostuisivat kirjaimista ja numeroista ja näitä harjoitellaankin esiopetuksessa tavoitteellisesti muun muassa esiopetusmateriaalien avulla.

Seuraavassa sitaatissa voi havaita vanhemman käsityksen esiopetuksesta kirjallisten tehtävien tekemisenä. Vanhempi kertoo, että tehtävien tekemistä oli esiopetuksessa hänen käsityksensä mukaan vain kerran viikossa. Hän kertoo olleensa yllättynyt, koska oli odottanut, että tehtäviä tehtäisiin joka päivä. Sitaatista voisi tulkita, että haastateltava käsittää esiopetuksen merkitsevän nimenomaan tehtävien tekemistä. Sama vanhempi on muualla aineistossa ilmaissut, että näkee akateemisten taitojen harjoittelemisen tärkeänä. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että hän myöskin käsittää esiopetuksen olevan pääosin kirjallisten tehtävien tekemistä.

*H7: No minä ainakin minä ajattelin, että se (esiopetus) on joka päivä, mutta sitten niillä oli niitä niitä esi-esiopetus oli vain kerran viikossa, tiistaina niillä oli niitä vihkoja ja sieltä ne teki tehtäviä, mutta vain kerran viikossa, siitä minä olin yllättynyt, koska mä ajattelin että ne tekee sitä joka päivä.*

Kaksi vanhempaa käsittää esiopetustoiminnan olevan samankaltaista kuin koulussa. Kaksi vanhempaa käsittää, että esiopetuksessa tapahtuu erilaista tekemistä ja oppimista kuin koulussa. Yksi vanhempi tuo esille, että esiopetuksessa harjoitellaan itsenäisiä taitoja. Kaksi vanhempaa kuvailee, että esiopetuksessa vastataan lapsen perustarpeisiin. Jokunen vanhempi

mainitsee myös yksittäisiä toiminnallisia esimerkkejä, kuten ulkoilu, liikkuminen, käden taitojen harjoittelu ja kirjojen lukeminen. Yksi vanhempi tuo esille, että hänen käsityksensä mukaan esiopetuksessa yksi tavoite on, että lapset oppivat pysymään paikoillaan ennen syyslukukauden päätöstä.

Kolme vanhempaa käsittää, että esiopetuksessa harjoitellaan myös sosiaalisia taitoja ja ryhmäytymistä. Alla olevassa sitaatissa yksi haastateltava kertoo, että esiopetuksessa ei tehdä vain kirjallisia tehtäviä ja lukemista. Esiopetuksessa lapsi oppii myös, miten hän voi tulla toimeen toisten lasten kanssa. Eli tämän haastateltavan mukaan lapsi harjoittelee esiopetuksessa myös sosiaalisia taitoja kirjallisten tehtävien lisäksi. Tätä puolta korostetaan myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), koska siellä nähdään tärkeänä lapsen mahdollisuudet sosiaaliin suhteisiin ja monipuoliseen vuorovaikutukseen sekä lapsen kasvaminen yhteisönsä täysipainoiseksi jäseneksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12, 34.)

H2: *Ei vain kirjaa, ei vain niinku vain kirjakieli, vain ei lukea vain kirjoittamaan. Siellä (esiopetuksessa) ne oppii niinku mitä hän pärjää toiset lapsi kanssa.*

\*\*\*

H1: *And... and so on. Yeah so I think here the I like very much the idea that aaa.. The whole philosophy in daycare and in preschool is to have very safe environment for the kids where they feel comfortable where they feel that they have the freedom to move around, they play a lot they do lot of activities.. go outside and this is like in contrast with Spain where I think that it's more... preschool especially it's about starting already to being little academics... you know... like sitting on your desk and we are doing tehtävät all the time and you know... like... yeah so I think it's really really nice that my kids like absolutely love to go to preschool and daycare, they have many friends and they jump on the beds...*

Yllä olevassa sitaatissa ilmenee haastateltavan käsitys, jonka mukaan suomalaisessa esiopetuksessa on turvallinen ympäristö, jossa lapset voivat tuntea olonsa mukavaksi, liikkua vapaasti, leikkiä paljon ja tehdä runsaasti aktiviteetteja ja ulkoilla. Kyseinen haastateltava käsittää suomalaisen esiopetuksen olevan erilainen kuin esimerkiksi Espanjassa, missä hänen mukaansa esiopetuksessa istutaan enemmän pöydän ääressä tekemässä tehtäviä. Haastateltavan käsityksen mukaan hänen omat lapsensa pitävät suomalaisesta esiopetuksesta kovasti.

H2: *Täällä melkeen koko päivä leikkii, vaikka sisällä on lapsi vaikka ulkona. Täällä oppii erilainen. Leikistä oppii ja siellä (Intiassa) on ihan erilainen systeemi.*

---

H2: *No toiset puolesta on hyväki niinku täälä (suomalaisessa esiopetuksessa) on, niinku tässä on lapsille vähän aikaa niinku leikkiä, ne leikkii ja kaveri kanssa ja juoksee ja liikkuu paljon. Siellä (Intiassa) on lapsille on vähän vaikea, ne mene seittemältä aikasemmi herätä ja noin kello kahdeksan ne menee kouluun, ehkä kello neljätoista viistotoista tulee takaasi kotiin ja kotitehtävä myös ja siellä on lapsille itelle niin vähän aikaa.*

Yllä olevassa sitaatissa haastateltava tuo esille, että esiopetuksessa leikitään niin sisällä kuin ulkonakin. Haastateltavan käsityksen mukaan melkein koko päivä on leikkiä ja leikin kautta lapsi oppii. Hän ilmaisee, että Intiassa esiopetus on erilaista. Myöhemmin hän jatkaa leikistä kertomista. Haastateltava kertoo, että on hyvä, että suomalaisessa esiopetuksessa lapsilla on aikaa leikkiä. Hänen mukaansa lapset leikkivät ja liikkuvat paljon suomalaisessa esiopetuksessa, kun taas Intiassa esiopetuspäivä kestää pitkään. Siellä esiopetukseen kuuluvat myös kotitehtävät. Haastateltava ilmaisee lopuksi, että Intiassa lapsille jää vähemmän aikaa omaehtoiseen toimintaan.

Suomessa on tehty muutamia muita tutkimuksia maahanmuuttajavanhemmista ja heidän ajatuksistaan suomalaiseen koulujärjestelmään liittyen. Esimerkiksi Klemelän, Rinteen, Tuitun ja Virran (2011) suorittaman tutkimuksen tuloksisissa tuli esille, että maahanmuuttajavanhemmat suhtautuvat suomalaistaustaisia vanhempia myönteisemmin suomalaisiin kouluihin. Tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajavanhemmat arvostavat Suomessa erityisesti opetuksen korkeaa tasoa. (Rinne & Tuittu, 2011, s. 111- 116, 126-127.) Tähänkin tutkimukseen osallistuneiden vanhempien puheissa on myös havaittavissa arvostusta suomalaista opetusta kohtaan, mitä edellä mainitut kaksi esimerkkiäkin kuvastavat.

### 6.1.3 Vanhempien käsityksiä esiopetuksen merkityksestä

Vanhemmat käsittivät esiopetuksen merkityksen kymmenellä erilaisella tavalla, kuten Taulukosta 2 voidaan havaita. Näistä korostui esiopetuksen merkitys *pehmeänä siirtymänä kouluun (6)*, *kouluun valmistavana (6)* ja esiopetuksen merkitys *turvallisena paikkana lapsille (5)*. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että esiopetuksen erityinen ta-

voite on yhdessä huoltajien kanssa edistää lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14). Tavoitteeseen kuuluu myös lasten sosiaalisten taitojen ja itsetunnon tukeminen leikin ja myönteisten kokemusten kautta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei niinkään korostu esiopetuksen merkityksen tai tavoitteiden osalta kouluun valmistava näkökulma, toisin kuin vanhempien käsityksissä. Esiopetuksen merkitys tuen tarpeiden tunnistamisena ja niihin vastaamisena näkyi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 14). Tämä näkökulma tulee esille myös vanhempien käsityksissä.

Kuuden vanhemman puheessa korostuu esiopetuksen merkitys valmistaa lapsia kouluun. Osa näistä vanhemmista vaikuttaa ajattelevan kouluun valmistamisen merkitsevän nimenomaan akateemisten taitojen harjoittelua eli lukemista, kirjoittamista ja laskemista. Kuusi vanhempaa kuvailee esiopetuksen merkityksen mahdollistaa lapselle pehmeä siirtyminen kouluun. Viisi vanhempaa kuvailee myös, että esiopetuksen merkitys on olla turvallinen paikka lapselle. Erityisesti yksi vanhempi vaikuttaa olleen kiitollinen juuri tästä asiasta, mikä on havaittavissa seuraavassa sitaatissa.

H4: --*Mutta minä kiitän joka päivä että ee.. he voivat mennä turvapaikkaan, minä tiedän että se on turvapaikka koska mulla on hyvä suhde opettajien kanssa eemm..koulussakin ee.. no minulle se on joka päivä on lahja, että he voivat mennä. Emme maksa mitään, koska meidän tuloaraja on minimi voimme sanoa että, ää... mitä minä voin sanoa? Että vain kiitän sinua ja kaikkia.*

Neljä vanhempaa tuo esille, että esiopetuksessa tärkeää on lapsen tuen tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen. Yksi näistä vanhemmista kuvailee esimerkiksi, että Suomessa on erittäin hienoa se mahdollisuuksien ja resurssien määrä, joita tarjotaan niissä asioissa, joissa lapsi tarvitsee tukea.

Klemelän ym. (2011) tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajavanhemmat uskovat koulutuksen ja opetuksen merkitykseen vielä hieman suomalaistaustaisia vanhempia enemmän. Maahanmuuttajavanhemmat olivat kertoneet arvostavansa suomalaisessa koulussa eniten opetuksen korkeaa tasoa ja lasten terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimista. Tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajavanhemmat olivat suomalaisvanhempiin verrattuna hieman tyytyväisempiä koulun opetusmenetelmiin ja sääntöihin. (Rinne & Tuittu, 2011, s. 126-127.)

Kolme vanhempaa käsittää esiopetuksen yhtenä merkityksenä olevan sosiaalisten taitojen harjoittelu ja ryhmäytyminen. Kaksi vanhempaa näkee, että esiopetuksen tehtävä on häivyttää tasoeroja lasten välillä. Toinen näistä vanhemmista kertoo, että esiopetuksessa kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet. Toinen vanhemmista kertoo juuri esiopetuksen pakollisuuden tasoittavan eroja lasten valmiuksissa, kuten alla olevassa sitaatissa näkyy. Tutkimuksessamme selvitimme myös sitä, mitä käsityksiä vanhemmilla oli esiopetuksen velvoittavuudesta. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että tämä on hyvä asia.

*T: Joo, no totaa, mitä sä ajattelet siitä, että se esiopetus on nyt pakollista että kaikkien on pakko käyä se esikoulu?*

*H7: Joo, joo siihen minä olen ihan että joo.*

*T: Hyvä?*

*H7: Hyvä! Joo, kyllä. Pitäis olla mun mielestä, koska sitten ne ero ne niitä ero ne erot on sitten liian isot.*

*T: Nii elikkä kehityksessä tai valmiuksissa?*

*H7: Joo, valmiuksissa. Joo.*

\*\*\*

*H3: No minusta se on hyvä, että se on pakollinen, lapsi kyllä pitää valmis mennä kouluun ja pitää kävi esikoululle. Normaalisti meidän ehkä ei lapsen (haastateltavan oma) ei tarvi mennä esikouluun, koska lapsi (haastateltavan oma) oli jo valmis mennä kouluun meidän mielestä. Mutta me teimme vähän pieni virhettä, että me emme ole haennut hänelle koulupaikka, en tiedä onko Suomessa mahdollista mennä kuusivuotiaalle kouluun, mutta Venäjällä tiedän se on mahdollista, lapsi voi aloittaa jos hän osaa jo perusasiat ja osaa esimerkki hyvin aakkoset, numerot, osaa lasketa, osaa kirjoittaa, koska lapsi (haastateltavan oma) osaa monet asiat. Ja sitten me luulemme oo miksi me emme olemme haennut hänelle koulupaikka heti. Mutta minusta... tai siis jos Suomessa se on pakollinen se on hyvä.*

Yllä olevassa sitaatissa haastateltava kertoo, että hänen mielestään esiopetuksen pakollisuus on hyvä asia, sillä lapsen tulisi olla valmis menemään kouluun. Sitaatista voisi tulkita, että vanhempi kuitenkin pohtii esiopetuksen tarpeellisuutta oman lapsensa kohdalla, sillä hänen lapsensa oli hänen oman käsityksensä mukaan valmis menemään kouluun jo kuusivuotiaana.

Haastateltavan puheesta voisi tulkita, että lapsen kouluvalmius määräytyy juuri näiden perusasioiden osaamisen kautta. Myöhemmin tässä sitaatissa haastateltava mainitsee, että perusasioita ovat lasku- ja kirjoitustaidon lisäksi aakkoset ja numerot. Haastateltava kertoo, että hänen käsityksensä mukaan he vanhempina tekivät virheen, koska eivät hakeneet lapselle aikaistettua koulupaikkaa. Haastateltava jatkaa pohtimalla onko Suomessa varhennettu koulun aloitus mahdollista. Haastateltava kertoo, että Venäjällä aikaistettu koulun aloitus on mahdollinen, jos lapsi osaa perusasiat. Haastateltava mainitsee uudelleen pohdintansa siitä olisiko heidän pitänyt vanhempina huomata hakea lapselle aikaistettua koulupaikkaa.

Haastateltavan käsityksen perusteella voisi päätellä, että hänen näkemyksensä mukaan lapsen opittua luku- ja kirjoitustaidon lisäksi laskutaidot lapsi on saavuttanut esiopetuksen tavoitteet. Tätä päätelmää tukee haastateltavan käsitys siitä, että hänen lapsensa olisi voinut jättää esiopetuksen väliin ja mennä kouluun jo kuusi vuotiaana. Sama haastateltava korostaa myös muualla aineistossa niin sanottuja akateemisia taitoja, mistä voisi päätellä, että hän näkee nämä taidot esiopetuksen pääasiallisena sisältönä ja tarkoituksena. Koulun aloituksen ajankohdan muuttaminen on merkityksellisempää silloin, kun lapsella on tuen tarpeita. Kuitenkin Suomessa vanhemmat voivat hakea lapselleen myös aikaistettua koulupaikkaa (Perusopetuslaki, 27 §, 1998).

Kolme vanhempaa käsittää, että esiopetuksen tehtävä on valmistaa lapsia itsenäisempään toimintaan. Kaksi vanhempaa näkee esiopetuksen tehtävänä tarjota lapsille mielekkäitä aktiviteetteja. Yhden vanhemman mukaan esiopetuksen merkitys yleisemmin on muotoilla tulevaa sukupolvea. Yksi vanhempi näkee esiopetuksen olevan lapsen pääasiallinen oppimisympäristö. Vanhempi mainitsee, että hänen käsityksensä mukaan lapsi oppii paremmin ollessaan esiopetuksessa verrattuna siihen, kun lapsi on kotona omien sisarustensa kanssa. Tästä voisi tulkita, että kyseinen vanhempi näkee lapsen opettamisen nimenomaan esiopetuksen tehtävänä eikä niinkään kodin.

Käsitykset esiopetuksen merkityksestä vaihtelevat tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Näihin käsityksiin voi vaikuttaa vanhemman oma koulutustausta ja se, onko vanhemman kotimaassa järjestetty esiopetusta. Kaikkien haastateltavien voidaan jollain tasolla ajatella pitävän esiopetusta tärkeänä, sillä he kaikki puhuivat esiopetuksen velvoittavuuden puolesta.



#### 6.1.4 Vanhempien käsityksiä yhteistyöstä esiopetuksen työntekijöiden kanssa

Vanhempien käsityksistä yhdeksi käsitysryhmäksi nostimme analyysissä yhteistyön, joka ilmenee kaikkien haastateltavien puheissa sen takia, että sitä kysyttiin erikseen haastattelussa, mutta tämän lisäksi vanhemmat tuovat yhteistyötä esille myös oma-aloitteisesti eri kohdissa läpi haastattelun. Taulukosta 2 voi havaita, että yhteistyöhön liittyen käsitys *keskusteluista* (7) korostuu. Kaikissa haastatteluissa tulee esille, että vanhemmat käsittävät yhteistyöhön esiopetuksen työntekijöiden kanssa liittyvän keskustelua.

Keskusteluista vanhemmat mainitsevat spontaanit päivittäiset keskustelut lasten tuonti- ja hakutilanteissa, joissa vanhempien käsitysten mukaan esiopetuksen työntekijät kertovat lapsen päivästä esimerkiksi, mitä lapsi on päivän aikana leikkinyt, miten hän on ratkonut ristiriitoja muiden lasten kanssa tai millaisia mahdollisia haasteita lapsella on sitä päivänä esiopetuksessa ollut. Erään vanhemman käsityksen mukaan heillä on esiopetuksen henkilökunnan kanssa käynnissä jatkuva keskustelu.

Useimmat vanhemmat mainitsevat vähintään kerran vuodessa tapahtuvan keskustelun, joka sovitaan erikseen esikoulun opettajan kanssa. Yksi vanhemmissa viittaa tähän keskusteluun ”pakollisena” keskusteluna. Esiopetuksessa puhutaan esiopetuskeskusteluista, joita pidetään vuoden aikana yleensä kaksi kappaletta opettajan ja lapsen vanhempien välillä. Yksi vanhemmista kertoo, että on mielenkiintoista tavata opettaja ja kuulla, miten lapsi käyttäytyy esiopetuksessa, sillä hänen käsityksensä mukaan lapsi on erilainen kotona ja esiopetuksessa. Tämän käsityksen hän kertoo muodostaneensa juuri keskustellessaan opettajan kanssa. Myös muutamat muut vanhemmat mainitsevat lapsen erilaisen käyttäytymisen kodin ja esiopetuksen välillä keskusteluiden yhteydessä. Tästä voisi tulkita, että vanhemmat mahdollisesti ovat puhuneet tästä esiopetuksen henkilökunnan kanssa. Osa vanhemmista kertoo, että keskusteluissa käsitellään sitä, mitä lapsi jo osaa ja mitä hänen tulisi harjoitella lisää.

*H1: But I think it was very easy to trust that the people at the daycare were professionals and they... you know... It was very easy to talk to them and to discuss these things and they made a lot of effort to you know... make us feel good, everyone, the kids and us and they put a lot of yeah a extra work for us.*

Kuten yllä olevassa sitaatissa näkyy, yksi vanhemmista kertoo, että esiopetuksen työntekijöille on hänen mukaansa helppo puhua. Haastateltava mainitsee myös esiopetuksen työntekijöille on hänen mukaansa helppo puhua. Haastateltava mainitsee myös esiopetuksen työntekijöille on hänen mukaansa helppo puhua.

kijöiden olevan ammattilaisia, joihin hänen on ollut helppo luottaa. Hän lisää, että esiopetuksen henkilökunta panostaa ja tekee extratyötä saadakseen perheen voimaan hyvin. Keskusteluiden yhteydessä jotkut vanhemmat ilmaisevat myös käsityksensä siitä, että esiopetuksen työntekijät ovat avoimia. Osa vanhemmista ilmaisee, että heidän käsityksensä mukaan keskustelua on enemmän ongelmien ja haasteiden ilmetessä. Yksi vanhemmista kertoo esimerkkinä, että jos hänen lapsensa on joutunut esiopetuksessa riitaan, asiasta keskustellaan heti ja opettaja saattaa kehottaa vanhempaa puhumaan asiasta vielä kotona lapsen kanssa lisää. Tämä on nähtävissä alla olevassa sitaatissa. Samassa sitaatissa vanhempi mainitsee myös esiopetuskeskustelusta ja päivittäisistä keskusteluissa hakutilanteissa.

H4: *Mm.. Kaks kertaa vuo-vuodessa oli mmm... keskustelua. Mmm.. mutta joka kerta kun mä menin mmm.. hakemaan la-lapsen, joka kerta ol-oli aina eemm.. öö.. keskustelu miten päivä meni jos jos tuli ongelma ja heti ratkaisin sen ja sitten ei mitään. Ei mitään ongelmia. On tullut että koska että joskus hän oli villi. "Aa tänään hän löi toista" ja näin ja näin. Mutta "aa miksi?" "noo selvittääkää kotona, puhukaa kotona tästä". Ja sitten heti puhuttiin ja sitten... no kaikki meni hyvin.*

---

H4: *Aina ovat olleet ai-*

H5: *Avoimia...*

H4: *Avoimia, öö.. meille jos tuli ongelma heti puhuttiin siitä. Emmm...*

H5: *Joo se on hyvä yhteistyö, joka on...*

H4: *Jos tarvitsi esimerkiksi mennä puheterapeutille, tai se jos oli jos tuli joku, mutta yleensä meillä ei ollut ongelmia koska lapset ovat kilttejä...*

T: *Mm.*

H4: *Opettajat sanovat koska meidän näkökulmasta...*

H5: *Mm... on erilainen.*

Yllä olevassa sitaatissa näkyy käsitys siitä, että esiopetuksen työntekijät ovat kyseisten vanhempien mielestä avoimia. Tämä on heistä toisen käsityksen mukaan ilmentynyt erityisesti

tilanteessa, jossa lapsella on havaittu haasteita ja hänelle on ehdotettu puheterapiaa. Haastateltava kertoo myös, että heidän käsityksensä mukaan heidän lapsensa ovat olleet yleensä kilttejä eikä ongelmia usein ilmene. Samassa haastattelussa ollut toinen vanhempi jatkaa ajatusta, että heidän näkökulmastaan tilanne on erilainen. Kolme vanhempaa käsittää, että esiopetuksen yhteistyössä vanhemmat ja työntekijät sopivat yhteisiä toimintamalleja yleensä keskustellen. Vanhempien käsityksen mukaan he yhdessä esiopetuksen työntekijöiden kanssa sopivat, mitä tulisi huomioida kotona ja esiopetuksessa, jotta ongelmaan voitaisiin vaikuttaa. Eräs vanhempi kertoo, että hänen käsityksensä mukaan keskustelua voi joskus hankaloittaa kielimuuri.

Viiden vanhemman mukaan yhteistyöhön sisältyy se, että vanhempien tarpeisiin reagoidaan. Yhtenä yhteistyön muotona nähdään lisäksi tiedottaminen, jota viisi vanhempaa tuo esille. Tiedottamisen suhteen vanhemmat puhuvat yhteistyön sähköistymisestä, esimerkiksi sähköpostin kautta tulevista viikko-ohjelmista. Tiedottamiseen voidaan sisältää myös vanhempien puheet ja käsitykset esiopetuksen toiminnan läpinäkyväksi tekemisestä, mitä monet mainitsivat arvostavansa. Toiminnan läpinäkyväksi tekemiseen liittyvät esimerkiksi päivittäiset keskustelut lapsen päivän tapahtumista.

*H6: -- Koska lapsi (haastateltavan oma) se jonku verran se oppii mitä se oli pahaa ja mitä se oli hyvää. Mutta onneksi se opettajat aina seuraa ja minä kun minä selitän hänestä se mitä mä haluan se heti hän (opettaja) ymmärtää ja vähän auttaa minua –*

Yllä olevassa sitaatissa ilmenee vanhemman kokemus siitä, että esiopetuksen opettaja on pyrkinyt ymmärtämään ja auttamaan vanhempaa, silloin kun hän on sitä tarvinnut. Tätä käsitystä kuvastaa alatasen kategoria *tarpeisiin reagointi (5)*. Oman näkemyksemme mukaan kasvatusyhteistyössä olennaista on vastata vanhempien tarpeisiin ja tarjota tukea ja apua sitä tarvittaessa. Vastuu kasvatusyhteistyön toteutumisesta on esiopetuksen työntekijällä, minkä vuoksi työntekijältä vaaditaan herkkyyttä reagoida vanhempien tarpeisiin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25). Yllä olevan sitaattiesimerkin voisi tulkita olevan esimerkki juuri tällaisesta onnistuneesta kasvatusyhteistyöstä.

Kahden vanhemman mukaan yhteistyössä vanhempia pyritään osallistamaan esiopetukseen liittyviin asioihin. Tästä esimerkkinä yhden vanhemman kuvailu siitä, kuinka hän haluaa olla itse osana lapsensa esiopetusta ja vaikuttaa siihen keskustelemalla esiopetuksen työntekijöiden kanssa. Kyseinen vanhempi kertoo kokeneensa, että esiopetuksen työntekijät olivat

kuunnelleet häntä, yrittäneet asettua hänen asemaansa ja mukauttaa hänen ajatuksiaan varhaiskasvatuksen toimintaan. Sama vanhempi käsittää, että yhteistyön molemmat osapuolet olivat suhtautuneet toiseen positiivisella asenteella, mistä syystä yhteistyö oli toiminut. Kaksi vanhempaa käsittää, että yhteistyössä merkittävää on sekin, että työntekijät antavat vanhemmalle tunteen, että hänen lapsensa on tärkeä. Yksi vanhempi myös kuvailee, että yhteistyössä olennaista on se, että vanhempi näkee työntekijän ammattilaisena, johon voi luottaa.

Kasvatusyhteistyössä korostetaan avointa vuorovaikutusta, jota toteutetaan esimerkiksi päivittäisten keskustelujen ja sovittujen tapaamisten keinoilla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 19). Vanhempien käsityksissä näkyy työntekijöiden avoimuus vuorovaikutuksessa, mutta yhteistyöhön vaikuttaa usein liittyvän jonkin havaittu ongelmatilanne tai haaste. Kuten Halme & Vataja (2011) esittävät, haastavien tilanteiden äärellä tulisi olla molemminpuolinen vuorovaikutus (Halme & Vataja, 2011, s. 73). Tämä näyttää vanhempien käsitysten mukaan toteutuvan hyvin ja yhteisten toimintamallien sopiminen on muutamien vanhempien käsitysten mukaan ollut mutkatonta.

Vanhempien käsityksissä ei ainakaan tässä aineistossa tullut esille, että yhteistyöhön liittyisi esiopetuksen työntekijöiden ja vanhempien välinen keskustelu lapsen onnistumisten tai vahvuuksien osalta. Oman näkemyksemme mukaan kasvatusyhteistyössä olennaista on myös positiivisten asioiden esille tuominen sekä niistä keskusteleminen lapsen vanhempien kanssa. On mahdollista, että haastateltavien käsityksissä esille ei tullut tällaista, koska heillä ei ole kokemuksia kyseisestä yhteistyöstä. Ongelmatilanteiden ja haasteiden korostuminen voi taas johtua esimerkiksi siitä, että vanhemmat eivät yksin pysty välttämättä vastaamaan lapsen tarpeisiin, kuten erään pariskunnan esille tuoma puheterapia, jota esiopetuksen työntekijät olivat ehdottaneet heidän lapselleen.

## **6.2 Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä eri kulttuureista osana suomalaista esiopetusta**

Tässä luvussa käsittelemme maahanmuuttajavanhempien käsityksiä siitä, miten eri kulttuurit näkyvät osana esiopetusta. Tähän olemme nostaneet kaksi näkökulmaa käsitysryhmiksi: eri kulttuuriataustan mahdolliset vaikutukset esiopetuksessa ja eri kulttuurien huomioiminen esiopetuksessa. Tässä kuvauskategoriassa on nähtävillä enemmän yksittäisiä ainutlaatuisia ilmiä kuin muissa aiemmissa kuvauskategorioissa. Tähän saattaa vaikuttaa se, että eri

kulttuureita voidaan niin monella eri tavalla ottaa osaksi esiopetusta. Edellinen kuvauskategoria koski vanhempien käsityksiä esiopetuksesta yleisesti, mutta tässä kuvauskategoriassa käsitykset koskettavat enemmän haastateltavien henkilökohtaista elämää ja heidän oman kulttuurinsa huomioimista ja vaikutusta heidän lapsensa esiopetuksessa.

Eriäviä näkemyksiä eri kulttuuritaustan vaikutuksesta on nähtävillä Taulukossa 3 seitsemän kappaletta. Eri kulttuurien huomioimista kuvaavia erilaisia käsityksiä taas nähdään Taulukossa 3 viisi kappaletta. Eri kulttuurien mahdollisia vaikutuksia kartoittaessa korostuu yksi näkökulma, jonka mukaan eri kulttuuritaustalla ei ole vaikutusta lapsen esiopetukseen. Neljä vanhempaa ilmaisee tällaisia käsityksiä eri kulttuuritaustan mahdollisista vaikutuksista.

Muuten tässä käsitysryhmässä käsitykset eroavat toisistaan eikä vanhemmilla näytä olevan yhtenäisiä ajatuksia liittyen eri kulttuuritaustan mahdollisiin vaikutuksiin, kuten Taulukosta 3 voi havaita. Eri kulttuuritaustan huomioimisesta esiopetuksessa vanhemmilla on ollut viisi erilaista käsitystä. Erityisesti korostuu käsitys siitä, että lapsen kielitaitoa huomioidaan ja tuetaan esiopetuksessa. Näkemyksiä tästä on kertynyt yhteensä yhdeksän kappaletta. Kielitaito saattaa korostua aineistossamme, koska vanhemmat voivat nähdä eri äidinkielen olevan hyvin konkreettinen ja perustavanlaatuinen ero muihin. Lapsen sopeutumisen kannalta on tärkeää, että lapsi oppii valtakielen, mutta kuitenkin oma äidinkieli on hyvin merkityksellinen muun muassa kielen kehityksen ja kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta. Nämä asiat saattavat mietityttää myös haastattelemiamme vanhempia. Vanhemmat saattavat olla esimerkiksi huolissaan oman lapsensa suomen kielen oppimisesta. Nämä saattavat olla syitä sille, miksi kielitaidon huomioiminen ja tukeminen korostuvat aineistossamme.

Taulukko 3. Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä eri kulttuureista osana suomalaista esiopetusta.

Kuvauskategoria: Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä eri kulttuureista osana suomalaista esiopetusta	
Käsitysryhmä 1: <u>Eri kulttuuritaustan mahdolliset vaikutukset esiopetuksessa</u>	Käsitysryhmä 2: <u>Eri kulttuuritaustan huomioiminen esiopetuksessa</u>
<b>Alatason kategoriat (7):</b> <i>ei vaikutusta (4)</i> <i>kasvattaa lapsen kompetenssia (1)</i> <i>eri kasvatuskäytännöt vaikuttavat lapseen (1)</i> <i>epävarmuus suomen kielen käytössä (1)</i> <i>suomen kielen tukemiseen panostaminen eri tavalla kuin valtaväestön kielen kehityksen tukemiseen (1)</i> <i>maahanmuuttajataustaiset lapset vaikuttavat opettajan työhön hidastavasti (1)</i> <i>kiusaaminen (1)</i>	<b>Alatason kategoriat (5):</b> <i>kielitaidon huomioiminen ja tukeminen (9)</i> <i>työntekijöiden ymmärrys perheen kulttuurista (4)</i> <i>perheen osallistaminen kulttuurin näkökulmasta (2)</i> <i>eri kulttuuritaustaa ei tarvitse huomioida (1)</i> <i>kiusaamiseen puuttuminen (1)</i>

Neljä vanhemmista ei näe heidän perheensä erilaisella kulttuuritaustalla olleen vaikutusta esiopetukseen. Kuten alla olevista sitaateista voi nähdä toinen vanhemmista toteaa, että hänen käsityksensä mukaan eri kulttuuritausta ei vaikuta lapsen esiopetukseen, eivätkä esiopetuksen työntekijät ole hänen näkemyksensä mukaan ottaneet sitä osaksi esiopetusta. Haastateltava mainitsee kuitenkin, että heiltä on kysytty lapsen kotikieltä. Toisessa sitaatissa käy ilmi, että erään toisen vanhemman mielestä eri kulttuuritausta ei ole vaikuttanut esiopetukseen. Sitaatista voisi päätellä, että haastateltava näkee sen hyvänä asiana siitä näkökulmasta, että hän ei tunne itseään ulkomaalaiseksi tehdessään yhteistyötä esiopetuksen työntekijöiden kanssa. Haastateltavan puheesta voisi tulkita, että hänestä tuntuu, että kaikki vanhemmat ja lapset ovat tasa-arvoisia esiopetuksen työntekijöiden silmissä. Lopuksi hän vielä mainitsee käsityksensä siitä, että on tyytyväinen suomalaiseen varhaiskasvatukseen.

*H7: Ei.. ei. En mä, ne vain kysyi että meillä on tämä toinen äidinkieli kotona, mutta ne ei oo mitenkään sitä jotenkin ottanut sitten sinne esiopetukseen.*

\*\*\*

*T: ...niin aatteleksää, että se vaikuttaa jotenki siihen niinku miten sun lapsella menee siellä eskarissa?*

*H6: Se hän menee tosi hyvä, se ei ole vaikuttaa...*

*T: Ei oo esimerkiks niinku opettajat tai kaverit tai mitenkään niinku oo vaikuta siellä..?*

*H6: Ei ikinä tule semmosta ei ikinä. Se kaikki on ihan okei ja, koska se tämän päiväkotia se mitä se oli lapsi käy sinne, se oli tosi hyvä se ei se oli lapsi melkein tämä neljä vuotta oli melkein. Aina oli en mä tuntu niin kuin olen ulkomaalainen. Aina mä tuntu se oli ihan kaikki sama tasolla ei tule ketään tästä se oli tämä suomalaisille tämä ulkomaalainen, hän tämä hoitaa ennen paljonko on tämä. Ei ikinä minä löyty semmosta se-siihen se. Mä sanon sulle mä olen tosi tyytyväinen päivähoitot ja kaikki on tosi hyvää.*

Vanhempien käsitykset esiopetuksen sisällöstä ja merkityksestä voivat vaikuttaa siihen, miten vanhemmat näkevät lapsen kulttuuritaustan vaikutukset ja huomioimisen esiopetuksessa. Jos vanhempi esimerkiksi käsittää esiopetuksen olevan pääosin kirjallisten tehtävien tekemistä hänen voi olla vaikea nähdä, miten eri kulttuuritaustaa voisi vaikuttaa esiopetukseen. Osa vanhemmista taas näkee, että eri kulttuuritausta vaikuttaa ehdottomasti esiopetukseen, sillä esimerkiksi lapsen tapa puhua suomen kieltä voi aiheuttaa kiusaamista tai vastaavasti eri kulttuurien näkyminen esiopetuksessa voi ehkäistä erilaisuuden takia kiusaamista.

Erään vanhemman käsityksen mukaan lapsen erilainen kulttuuritausta ja monikielisyys vahvistavat lapsen kompetenssia. Myöhemmin sama vanhempi kertoo ajattelevansa, että eri kulttuurien erilaiset kasvatuskäytännöt voivat vaikuttaa lapseen. Hän kertoo esimerkin, jossa hän kuvailee tilannetta, missä lapsi keskeyttää aikuisten keskustelun. Hän kertoo, että oman käsityksensä mukaan Suomessa aikuiset keskeyttävät keskustelun ja kuuntelevat lasta, mutta esimerkiksi Afrikassa tai Venäjällä tämä on haastateltavan mukaan huono merkki. Hänen käsityksensä mukaan afrikkalaisessa ja venäläisessä kulttuurissa lapsi kunnioittaa enemmän aikuista kuin suomalaisessa kulttuurissa. Haastateltavan käsityksen mukaan tämä vaikuttaa lapseen, sillä esimerkiksi tällaisen kautta lapsi oppii, että kaikki on hänelle mahdollista. Haastateltava on myös ilmaissut oman käsityksensä siitä, että vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus on erilaista Suomessa ja Afrikassa tai Venäjällä. Hänen käsityksensä mukaan rangaistuksissa on eroja ja vanhemmat ovat kasvatuksessaan tiukempia Afrikassa ja Venäjällä kuin Suomessa. Haastateltava pohtii näiden asioiden vaikutusta lapseen haastattelussa. Alle on liitetty vielä haastateltavan sitaatti tästä.

H3: *Noo... ei tästä asiasta en ole huomannut mitään vaikeuksia, mutta kyllä Suomessa ja esimerkiksi Venäjällä on vähän paljon eroja Afrikassa ja Suomessa miten oo.. vanhimmat esimerkki puhuu lapsin kanssa, miten he joskus ovat tiukat, enemmän tiukat kun täällä. Sitten ran-rangaistukset ovat erilaisia kun täällä Suomessa ja se oli vähän vaikeaa koska mm.. miten sanoa... Koska mitä mahdollista täällä se mahdoton esimerkki Afrikassa tai Venäjällä.*

T: *Ja mitä, millä tavalla? Tai niinku...*

H3: *No esimerkki lapsi ei voi esimerkki mennä aikuisten kesken jos esimerkki aikuiset puhuvat...*

T: *Joo...*

H3: *Ja lapsi tulee kesken ja aloittaa huuta että kuunnella ensin minua. Se on mahdoton. Se on huono merkki, mutta täällä yleensä aikuiset pysähtyvät ja kuuntelevat lapsi, mutta siellä se noudattaa enemmän, kunnioittaa enemmän aikuista. Se on on tärkeä koska se vaikuttaa jo la-la-laps-lapsuudesta jo kun hän oli pieni hän oppii noin, että hän kaikki mahdollista. Ja ehkä se vaikuttaa. Luulen että se vaikuttaa.*

Säävälän (2012) tekemän tutkimuksen mukaan maahanmuuttajavanhemmilla voi olla erilaisia kasvatuskäsityksiä, jotka ovat alkaneet muodostua vanhempien omien koulukokemusten pohjalta heidän aiemmissa kotimaissaan. Eri maissa voi olla hyvin erilaisia koulujärjestelmiä ja kasvatuskäsityksiä. (Säävälä, 2012, s. 65, 79.) Näissä tilanteissa korostuu toimivan kasvatusyhteistyön merkitys. Mahdollisia ristiriitoja on tärkeää käsitellä toista kunnioittavalla tavalla ja rakentavan keskustelun keinoin, jotta voitaisiin yhdessä pyrkiä asetettuihin tavoitteisiin. Vanhempien ja työntekijöiden välisessä kasvatusyhteistyössä olennaista on muodostaa samansuuntaiset tavoitteet ja suunnata toimintaa lapsen edun mukaisesti. Eriävät kasvatuskäsitykset ja toimintamallit saattavat aiheuttaa hämmennystä lapselle ja tämän vuoksi avoin vuorovaikutus korostuu, jotta osapuolet voisivat toteuttaa kasvatusyhteistyötä tasavertaisina kasvattajina.

Eräs toinen vanhempi jakaa haastattelussa käsityksensä siitä, että lapsen heikompi suomen kielen taito verrattuna suomalaisiin lapsiin vaikuttaa hänen lapsensa itsevarmuuteen käyttäen suomen kieltä. Sama vanhempi kertoo, että hänen lastaan on kiusattu päiväkodissa tämän huonomman kielitaidon vuoksi. Hän jatkaa, että yksi eri kulttuuritaustan vaikutus on se, että esiopetuksen työntekijöiden täytyy panostaa eri tavalla tällaisen lapsen suomen kielen kehittymisen tukemiseen.



Yhden vanhemman käsityksen mukaan maahanmuuttotaukaiset lapset voivat hidastaa opettajien työtä. Myös toinen vanhempi pohtii, että lisääntyvä maahanmuuttajalasten määrä opetuksessa voi vaikeuttaa opettajan työtä. Klemelän ym (2011) tutkimuksessa yksi mielenkiintoisin tulos oli, että maahanmuuttajavanhemmat olivat suomalaistaustaisia vanhempia enemmän sitä mieltä, että suomalaisissa kouluissa on jo liikaa maahanmuuttajaoppilaita (Rinne & Tuittu, 2011, s. 111- 116). Tällaisen ajattelun taustalla voi olla vanhemman käsitys, että lasten yksilöllinen huomiointi ja tukeminen voi vähentyä maahanmuuttajalasten määrän kasvaessa. Tällainen huoli voi johtua siitä, että vanhemmat kokevat, että heidän oma lapsensa saa tällöin vähemmän yksilöllistä huomiota. Maahanmuuttajataustaiset lapset saattavat tarvita erityistä huomiota tai tukea opettajalta esimerkiksi suomen kielen oppimisessa. Voi olla, että vanhemmat ovat huolissaan oman lapsensa kielen kehityksestä jos ryhmässä on paljon tukea tarvitsevia lapsia.

Vanhempien käsitysten mukaan perheiden erilaisen kulttuuritaustan huomioimisessa esiopetuksessa korostuivat lapsen kielitaidon huomioimisen ja sen kehityksen tukemisen lisäksi työntekijöiden tietoisuus ja ymmärrys perheen omasta kulttuurista. Kiusaamiseen puuttuminen oli myöskin eräs esille tullut asia jonka vanhemmat näkivät eri kulttuuritaustan huomioimisena esiopetuksessa. Alla olevassa sitaatissa on nähtävillä esimerkki perheen ja heidän kulttuurinsa osallistamisesta päiväkodissa, joka tuli esille aineistossamme liittyen eri kulttuuritaustan huomioimiseen esiopetuksessa. Sitaatissa vanhempi kertoo, että hänen lastensa päiväkodissa oli järjestetty kansainvälinen viikko ja tapahtumia, mihin hänet oli kutsuttu puhumaan hänen omasta kotimaastaan. Haastateltavan mukaan tällainen toiminta on hyväksi, sillä se vähentää lasten tunnetta siitä, että he olisivat erilaisia kuin muut. Tämä voi myös haastateltavan mukaan vähentää kiusaamista.

*H4: Joo, mm.. No se asia joka minusta on hyvä että päiväkotijärjesti joka vuosi niin kuin koulussa tapahtuu mmm.. kansainvälinen viikko on ja sitten tapahtumia ja sitten kutsuivat minut puhumaan omasta maasta. Ja sitten lapsille se oli hyvä koska he tuntevat että emme ole niin erilaisia että joku kiusaa tai pilkkaa pilkkaa...*

Yksi vanhempi kertoo, että heidän eri kulttuuritaustaansa on huomioitu esiopetuksessa tarjoamalla lapselle hänen äidinkieltensä venäjän opetusta. Myös toinen vanhempi kertoo, että esiopetuksen työntekijät olivat kysyneet heidän omasta äidinkielestään ja siitä oli yritetty tarjota opetusta, mutta kyseessä oli ollut kuitenkin väärä kieli. Kolmas vanhempi kuvailee, että esiopetuksen työntekijät olivat tarjonneet monia mahdollisuuksia ja resursseja lapsen

suomen kielen kehittymisen tukemiseen ja tämä vanhempi käsittää, että hänen lapsensa suhteen oli tehty extratyötä tässä asiassa. Hän mainitsee esimerkkinä tästä kielivihkon, jonka esiopetuksen työntekijät olivat tehneet hänen lapselleen, mistä hän kertoo olleensa kiitollinen. Kyseinen vanhempi ilmaisee kiitollisuutta siitä, miten hänen lapsensa suomen kielen opetukseen on panostettu. Myös Klemelän ym. (2011) tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajavanhemmista osa oli kuvaillut suomalaisen koulun parhaana ominaisuutena olevan suomen kielen opetus (Rinne & Tuittu, 2011, s. 126-127).

Eräs tutkimukseen osallistunut pariskunnista kuvailee, että heidän eri kulttuuritaustaansa oli huomioitu päiväkodissa erityisopettajan avulla. Pariskunnasta toinen vanhempi kertoo, että häntä oli pyydetty päiväkotiin kertomaan kotimaastaan ja sen kulttuurista. Sama vanhempi kertoo myös, kuinka hänen lastaan oli pyydetty laulamaan heidän äidinkielellään päiväkodissa. Hän käsittää näiden edellä kuvailtujen tilanteiden olleen hyvä asia, koska hänen mukaansa siinä heidän oma kulttuurinsa tuli muille lapsille tutummaksi eikä siitä syystä vaikuta enää välttämättä niin erilaiselta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että vanhempien kieli- ja kulttuuritietoisuutta voidaan esiopetuksessa hyödyntää (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 25). Edellä kuvatussa tapauksessa on toteutunut juuri tällaista vanhemman kulttuuritietoisuuden hyödyntämistä, joka on vaikuttanut vanhemman käsityksiin esiopetuksesta positiivisesti.

Tutkimuksemme toinen pariskunta kuvailee, että heidän lapsensa kohdalla eri kulttuuritaustaa oli pyritty huomioimaan ohjaamalla lapsi S2-ryhmään, vaikka tämä ei näiden vanhempien käsitysten mukaan olisi ollut tarpeen, mikä ilmenee alla olevassa haastattelukatkelmassa.. S2-ryhmä tarkoittaa suomea toisena kielenä opiskelevien lasten ryhmää, johon heidät on eriytetty kielitaitonsa vuoksi (Pollari & Koppinen, 2011, s. 57). Kyseiset vanhemmat kertovat olleensa yllättyneitä lapsensa siirtämisestä S2-ryhmään, koska heidän mielestään lapsi oli tuolloin osannut suomea jo tarpeeksi hyvin.

H8: *S2-ryhmään, eskariin, se oli laitettu sinne, joo...*

H9: *Ja sitten me olimme vähän yllättyneitä, että.. miksi? Koska hän osaa, että oletteko te keskustelleet koskaa-*

H8: *Ja meidän ensimmäinen lapsi ei oo ikinä ollu semmosessa ryhmässä ku S2, okei...*

---

H9: *Tyttö oli lukemassa muille lapsille tarinoita S2-ryhmässä, että kirjaimia oli näyttämässä jo...*

H8: *Ja hänelle se oli tylsää, se ryhmä... Kaikki oli niin helppoja, hän oli niinku... Se laitto sen kiel- sen korvan sillee oven eteen.. ja ne muut lapset, suomenkieliset, et ne oli tekemässä erilaisia, niinku tarinat.*

Eräs toinen vanhempi kertoo kokeneensa, että esiopetuksen opettajat olivat yrittäneet ymmärtää häntä, hänen erilaista taustaa, asemaa, ja että he olivat pyrkineet samaistumaan siihen. Sama vanhempi kuvailee, että heidän perheen erilaista kulttuuritaustaa oli esiopetuksessa huomioitu sillä tavalla, että kaikki päiväkodissa olivat olleet tietoisia siitä. Saman haastateltavan käsityksen mukaan heidän erilainen kulttuuritaustansa nähtiin päiväkodissa joskus positiivisena ja joskus negatiivisena asiana. Hän kertoo, että hänen lastaan on välillä kiusattu esiopetuksessa tämän huonomman suomen kielen taidon johdosta, mitä esiopetuksen työntekijät ovat huomioineet puuttumalla siihen. Kyseinen haastateltava kokee, että työntekijöillä ei kuitenkaan aina ollut aikaa puuttua tällaiseen kiusaamiseen.

Myös Klemelän ym. (2011) tutkimuksessa maahanmuuttajavanhemmat ilmaisevat huolta suomalaisen koulun levottomuudesta ja siellä tapahtuvasta kiusaamisesta ja näkevät näiden asioiden vähentävän lapsen viihtyvyyttä koulussa (Rinne & Tuittu, 2011, s. 119-121, 144). Maahanmuuttajavanhempien huoli lasten joutumisesta kiusatuiksi esiopetuksessa ja koulussa on ymmärrettävää ja siihen päiväkodin ja koulun työntekijöiden on puututtava. Huolestuttavaa on etenkin tämän tutkimuksen haastateltavan käsitys siitä, että esiopetuksen työntekijöillä ei ole aina aikaa puuttua hänen lapsensa kiusaamiseen.

### **6.3 Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisen esiopetuksen mahdollisista kehittämiskohteista**

Haastateltujen vanhempien puheissa ja käsityksissä ilmenee myös kritiikkiä suomalaisesta esiopetuksesta. Kritiikki kohdistuu osittain esiopetuksen opetusta ja oppimista koskeviin seikkoihin, työntekijöiden toimintaan, lapsen perustarpeisiin vastaamiseen ja muihin laajempiin ilmiöihin ja rakenteisiin. Vanhempien käsitykset jakautuivat siis näihin viiteen eri käsitysryhmään, jotka ovat nähtävillä Taulukossa 4. Eniten merkityksellisiä ilmaisuja mahtui työntekijöiden toimintaa kuvaavan käsitysryhmän alle. Työntekijöiltä toivottiin muun muassa sukupuolisensitiivisempää kasvatusta ja tuntemusta erilaisista kulttuureista. Opetusta ja

oppimista koskevat kehittämisen kohteet liittyivät pitkälti niin kutsuttujen akateemisten taitojen harjoitteluun koulua varten. Huomionarvoista on myös se, että muutamat vanhemmat eivät maininneet mitään kehitettävää suomalaisessa esiopetuksessa suoraan kysyttäessä, mutta haastattelussa muutoin ilmeni käsityksiä, jotka liittyivät suomalaisen esiopetuksen kehittämiseen.

Taulukko 4. Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisen esiopetuksen mahdollisista kehittämiskohteista.

Kuvauskategoria: Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä suomalaisen esiopetuksen mahdollisista kehittämiskohteista			
Käsitysryhmä 1: <u>Opetusta ja oppimista koskevat kehittämiskohteet</u>	Käsitysryhmä 2: <u>Työntekijöiden toiminta</u>	Käsitysryhmä 3: <u>Lasten perustarpeisiin vastaaminen</u>	Käsitysryhmä 4: <u>Muut laajemmat ilmiöt ja rakenteet</u>
<b>Alatason kategoriat (5):</b> <i>enemmän kirjallisia tehtäviä (2)</i> <i>enemmän valmennusta itenäiseen toimintaan (1)</i> <i>enemmän valmennusta koululaisen rooliin (1)</i> <i>tavoitteeksi lukemaan oppiminen erityisesti maahanmuuttajataustaisille lapsille (2)</i> <i>arviointiin liittyvät testit tulisi suorittaa lapsen omalla äidinkielellä tai vanhemman/tulkin avustuksella (1)</i>	<b>Alatason kategoriat (7):</b> <i>työntekijöille enemmän tietoa perheiden kulttuurista (1)</i> <i>työntekijöiden tulisi toteuttaa sukupuolisensitiivisempää kasvatusta (1)</i> <i>työntekijöiden tulisi olla kulttuurisensitiivisempiä (1)</i> <i>tehokkaampia keinoja yhteistyöhön ja keskusteluun kielimuurin hankaloittaessa vuorovaikutusta (1)</i> <i>uskontokasvatuksessa asioiden perusteellisempi avaaminen lapsille (1)</i> <i>eri uskontokuntien tiedostaminen kasvatuksessa (1)</i> <i>yksilön huomiointi yleisten ohjeiden lisäksi (1)</i>	<b>Alatason kategoriat (2):</b> <i>enemmän lepoa esiopetuspäivän aikana (1)</i> <i>terveellisemmän ruoan lisääminen prosessoitujen ja runsaasti sokeripitoisten ruoka-aineiden sijasta (1)</i>	<b>Alatason kategoriat (2):</b> <i>kasvavat ryhmäkoot (1)</i> <i>enemmän rakennetta ja selkeämpi ero päiväkotiin (1)</i>

Lasten perustarpeisiin vastaamisesta vanhemmilla oli vähiten kehittämissuhteita ja eräviä mielipiteitä. Kaksi vanhempaa kommentoi tätä osa-aluetta. Eräs vanhempi on sitä mieltä,

että esiopetuksessa lasten tulisi levätä enemmän. Tämä haastateltava kertoo olleensa petty-  
nyt siihen, että lapset eivät nuku enää esiopetuksessa, sillä hän koki, että ainakin hänen oma  
lapsensa olisi tarvinnut enemmän lepoa. Toinen vanhempi ajattelee, että esiopetuksessa lap-  
sille tulisi tarjota enemmän tuoretta ja terveellisempää ruokaa prosessoitujen ja runsaasti so-  
keripitoisten ruoka-aineiden sijaan.

Vanhempien käsityksissä ilmenee viisi erilaista käsitystä siitä, miten suomalaisen esiopetuk-  
sen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä аспектеja voitaisiin kehittää. Kahden vanhemman  
käsityksen mukaan esiopetuksessa pitäisi tehdä vielä enemmän kirjallisia tehtäviä. Toinen  
näistä vanhemmista kertoo, että hänen käsityksensä mukaan tehtävien lisääminen olisi hyvä,  
sillä ainakin hänen oma lapsensa pitää tehtävien tekemisestä ja pystyy keskittymään niihin.  
Yksi vanhempi kertoo, että hänen mielestään esiopetuksessa lapsia pitäisi valmistaa itsenäi-  
seen toimintaan ja koululaisen rooliin vielä enemmän. Hänen käsityksensä mukaan lapsia  
täytyy auttaa, että he voisivat ottaa isomman lapsen roolin ja ymmärtää, että koulun toimin-  
takulttuuri ei ole sama kuin päiväkodin.

Eräs pariskunta ajattelee, että olisi hyvä, jos esiopetuksessa panostettaisiin enemmän siihen,  
että lapset oppisivat lukemaan esiopetusvuoden aikana. Heidän käsityksensä mukaan erityi-  
sesti maahanmuuttajalapsille olisi tärkeää oppia lukemaan ennen koulun alkamista. Haasta-  
teltavat kertovat esimerkin omasta lapsestaan, joka oppi esiopetusvuoden aikana lukemaan  
eikä tarvinnut valmistavaa luokkaa. Tämän on nähtävillä alla olevassa esimerkkisitaatissa.

*H4: Näkökulmasta ja he sanoivat, jos lapsi osaa ja minun viimeinen kokemus on se, että  
eem... (haastateltava mainitsee lapsen nimen) kanssa. Hän oppi esikoulussa lukemaan ja kun  
meni kouluun ei tarvinnut valmistava luokka ja sitten helpotti kaikki jutut. Ja sitten minä  
ehdotan että esikoulussa opetellaan lukemista. Meille. Meille, koska meillä on kaks kieltä ja  
sitten jos oppivat kuus vuotiaana lukemaan minusta on...*

---

*H4: No parannettavaa voisi olla että tavoite pitäisi oppia lukemaan minusta.*

*H5: Mm. Joo.*

*H4: Koska ny-olen huomannut viime vuonna, että eemm.. (haastateltavan lapsi) oppi luke-  
maan, mutta opettaja sanoi "En minä ole tehnyt mitään, hän ite oppi". Mutta kuitenkin jos*

*on tavoite elikkä elikkä ponnistetaan vähän tähän suuntaan voi olla, että tämä auttaa varmasti tulevaisuudessa elikkä.*

Eräs toinen vanhempi kritisoi sitä, että erityisopettaja tekee arviointeja ja testejä suomen kielellä lapsen oman äidinkielen sijasta. Hänen näkemyksensä mukaan olisi tärkeää, että lapsi voisi tällöin käyttää apuna tulkkia tai vanhempaansa, jotta hän voisi ymmärtää paremmin arvioinnin tai testin kysymykset ja tehtävänannot. Pohdimme itsekkin, että maahanmuuttajalapset saattavat joutua näissä testeissä epätasa-arvoiseen asemaan. Kun jokin testi suoritetaan lapsen kanssa muulla kuin lapsen äidinkielellä, lapsi ei välttämättä esimerkiksi ymmärrä kysymystä tai tehtävänantoa oikein, mistä johtuen hänen todellisia tietojaan ja taitojaan ei saada selville yhtä helposti.

Työntekijöihin liittyviä kehittämiskohteita ilmenee haastateltavien käsityksissä jonkin verran. Eräs vanhempi kuvailee, että hänen kokemuksensa perusteella esiopetuksen työntekijöillä pitäisi olla enemmän tietoa siitä maasta ja kulttuurista, josta lapsi tulee. Hänen lapselleen oli tarjottu venäjän kielen opetusta siitä huolimatta, että he olivat kertoneet äidinkieltensä olleen slovakia. Lisäksi kyseisen päiväkodin työntekijät olivat puheissaan liittäneet Tsekin haastateltavan kotimaahan Slovakiaan, vaikka kyseisten maiden erosta on jo kulunut useita vuosia. Edellä mainittu esimerkki voidaan havaita seuraavassa sitaatissa.

*H7: Siis miten mä voin yksi vain sanoa niistä opettajista mä nyt muistan, että mä olin vähän yllättynyt että niillä ei ole tietoja tästä Tsekki-Slovakia jutusta ja Venäjä. Että okei, me ollaan slaavilaisia, mutta kuitenkin emme ole sama maa. Ja ne jotenki panosti todella paljon siihen, että puhutaanko me venäjää kotona, vaikka mä sanoin että meillä on slovakian kieli, mutta kun ne sitten tuli taas kysymään, että haluan minä että lapsi (haastateltavan oma) osallistuu venäjän kielen opetukseen, vaikka mä sanoin että hän ei puhu sitä venäjää, että meillä on oma kieli, jotenki nämä jutut sitten tuli niillä oli tämä päiväkot missä nyt se mun poika nyt on niillä oli semmoinen joku yhteistyö tsekin kanssa sitten ne antoi paperi sille, että annan äitille että tämä on sinun kotimaasta ja noin ja se oli tsekki. Siis vähän näitä juttuja mun mielestä, että jos on lapsi jostakin maasta että pitäisi ehkä vähän perehtyä siihen. Ei paljon mutta ainakin vähän että tiedetään että missä se on ja ehkä vähä historiasta. Ei paljon, ainakin moderni historia. En minä sano mitä tapahtui tuhat vuotta sitten mutta ainakin että Tsekki ja Slovakia on nyt kuitenkin aa... melkein viistoista vuotta erottu että se ei ole nyt niin uusi juttu että se jotenkin mun mielestä pitäis vähän tietää näitä juttuja, mutta*

*joo.*

Esimerkkisitaatissa kuvatussa tilanteessa vanhemman käsityksen mukaan työntekijät eivät olleet tarpeeksi tietoisia perheen kieli- ja kulttuuritaustasta. Tässä korostuu interkulttuurisen kompetenssin merkitys esiopetuksen työntekijöillä. Tiedonhakuisuus ja tietämys eri kulttuureista ovat olennaisia osa-alueita interkulttuurista kompetenssia ja lastentarhanopettajan työtä tarkasteltaessa (Byram, 1997, s. 3; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s. 30). Klemelän ym. (2011) tekemän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että osa maahanmuuttajavanhemmista koki, että heidän omaa kulttuuriaan ei arvosteta suomalaisessa koulussa tarpeeksi (Rinne & Tuittu, 2011, s. 144, 149). Pohdimme, että voisivatko juuri edellä kuvatun esimerkin tapaiset kokemukset herättää vanhemmissa tällaista tunnetta. Edellä kuvatun esimerkin perusteella kyseisellä esiopetuksen työntekijällä ei ole ollut riittävästi tietoa kyseisen perheen kielestä ja kulttuurista, mutta lisäksi voidaan päätellä, ettei hänellä ole ollut myöskään kykyä tai mielenkiintoa hakea siitä lisätietoa. Tämä ajatus voidaan johtaa siitä, että haastateltava kertoo, että on oman käsityksensä mukaan tuonut heidän oman kotikielensä ja kulttuurinsa esille, mutta silti heidän kulttuurinsa on sekoitettu toisen maan kulttuuriin. Haastateltavan käsitys tukee sitä ajatusta, että interkulttuurinen kompetenssi on olennainen osa lastentarhanopettajan työtä.

Toinen vanhempi kritisoi esiopetuksessa vallitsevia sukupuolistereotypioita, joita esiopetuksen työntekijöiden voidaan osaltaan nähdä toteuttavan. Hän käsittää, että suomalaisessa päiväkodissa ei olla niin sensitiivisiä sukupuolta koskevien asioiden suhteen kuin esimerkiksi hänen aiemmassa kotimaassaan Espanjassa. Hän näkee, että täällä sukupuolten välillä on selvä kahtiajako esimerkiksi sen suhteen, mitä tytöt ja pojat leikkivät ja miten heidän odotetaan käyttäytyvän. Sama vanhempi toivoo myös tehokkaampia yhteistyön ja kommunikoinnin tapoja silloin, kun kielimuuri hankaloittaa vuorovaikutusta. Kyseinen vanhempi kritisoi hieman myös suomalaisen esiopetuksen uskontokasvatusta. Hänen käsityksensä mukaan uskontoon liittyviä asioita ei selitetä ja avata lapsille tarpeeksi. Lisäksi hän kokee, että esiopetuksen uskontokasvatuksessa pitäisi huomioida paremmin myös muut uskonnot. Kyseinen vanhempi käsittää, että eri kulttuurien määrän kasvun takia Suomessa varhaiskasvatuksen työntekijöillä tulisi olla enemmän sensitiivisyyttä muista kulttuureista kohtaan ja ymmärrystä siitä, millaista on olla taustaltaan erilaisesta kulttuurista kuin muut.

Eräs pariskunta kritisoi sitä, että heidän lapsensa oli ohjattu S2-ryhmään, vaikka he kokivat sen heidän lapsensa kohdalla tarpeettomaksi. Kyseiset vanhemmat käsittävät, että työntekijät

eivät olleet tarkoittaneet tällä pahaa, vaan he olivat menneet ohjeiden mukaan. Kuitenkin vanhemmat kuvailevat, että tällaiset ratkaisut olisi heidän mielestään hyvä tehdä yksilökohtaisesti. Yksilöllistä huomiointia painotetaan myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15). Yksi vanhempi ilmaisee huolestuneisuutta kasvavista ryhmäkoista. Keskustelu ryhmäkoista on ollut esillä julkisessa mediassa, sillä kunnilla on ollut mahdollisuus kasvattaa aikuisen ja lapsen suhdelukua yhdellä lapsella (Varhaiskasvatuslaki, 2015, 6 § 1282). Uutta lakimuutosta on kritisoitu muun muassa Vain kaksi kättä -kansalaisaloitteen toimesta, jonka mukaan kasvavat ryhmäkoot vaarantavat lapsen oikeuden yksilölliseen hoivaan, kasvatukseen ja opetukseen (Vain kaksi kättä -kansalaisaloite). Tämän nojalla voidaan ajatella, että tähän tutkimukseen osallistuneen vanhemman huoli on aiheellinen. Oman näkemyksemme mukaan vanhempien ajatuksia pitäisi kuulla myös lakimuutoksia valmisteltaessa.

Yksi vanhempi taas haluaisi, että esiopetuksessa olisi enemmän rakennetta ja selkeämpi ero päiväkotiin. Alla olevassa sitaatissa näkyy, että haastateltava pohtii olisiko päiväkodin ja esiopetuksen välinen selkeämpi ero parempi lapselle, sillä hänen käsityksensä mukaan hänen oman lapsensa siirtyminen esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle oli haastava. Haastateltava mainitsee lopuksi, että hänen näkemyksensä mukaan päiväkodin ja esiopetuksen välinen ero voi riippua päiväkodista.

*H8: Niin, ehkä hiukan enemmän rakenne, ehkä voi olla siinä, koska meidän tämä 8v. taas eli hänelle oli tosi tosi hankalaa eskarista kouluun siirto.. oli yllättävän hankala.. Ja sen tarhassa kyllä oli vähän, hänellä oli vähän kyllä siellä eskarissa kans ongelmia.. niinku totella ja näin mutta oli silti tosi hankala kouluun meno, että en tiedä voiko olla jo ehkä pikkasen enemmän..*

*T: Niin, siis tarkotat niinkö sillä rakenteella tarkotatko sitä että se ois ois niinku selkeempi se ero siitä tarhasta siihe eskariin?*

*H8: Joo.. Ehkä, niin, joo, ehkä se, niin voi olla.. hiukan enemmän kuin, mutta ehkä se riippuu tarhastakin, en tiedä mutta niin.. tuli vain mieleen.*

Esiopetuksen voi nähdä siirtymänä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nähdään, että esiopetuksen tehtävä yhdessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa on muodostaa lapselle johdonmukaisesti etenevä oppimisen polku. Tarkoituksena on, että lapsen oppiminen etenee hänen omista tarpeistaan



lähtevänä toimintana, jota suunnittelevat ja toteuttavat kasvatuksen ja opetuksen ammattilaiset yhdessä lapsen vanhempien kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14.) Esiopetuksen halutaan olevan lapselle ikään kuin silta kouluun, joka mahdollistaa lapselle luontevan koulun aloituksen. Edellä esitetyssä sitaatissa vanhempi pohtii, että hänen lapsensa koulun aloitus saattoi olla hankala, koska esiopetuksen ja päiväkodin välillä ei ollut riittävän selkeää eroa. Tästä sitaatista voisi päätellä, että koulumainen toiminta ei ollut lapselle riittävän tuttua ja sen takia siirtymä kouluun oli hankala. Vanhempi mainitsee myös lapsen vaikeudet esiopetuksessa esimerkiksi totella esiopetuksen työntekijöitä. Vanhempi kuitenkin lopuksi vielä toteaa, että hänen mainitsemansa rakenteen puute voi riippua päiväkodista.

Oman näkemyksemme mukaan monet näistä kehittämis ehdotuksista ovat aiheellisia. Jaamme vanhempien ajatukset esimerkiksi siitä, että suomalaisessa esiopetuksessa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota sukupuolisensitiiviseen kasvatukseen. Vanhempien ajatukset kulttuurisensitiivisyydestä ovat mielestämme tärkeitä ja jokaisessa päiväkodissa työntekijöiden tulisi ymmärtää erilaisia kulttuureita ja tutustua perheiden kulttuureihin. Kulttuurien moninaisuus on osa varhaiskasvatusta ja työntekijöiden tulisi tietoisesti kasvattaa omaa interkulttuurista kompetenssiaan.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa pohdimme, minkälaisia johtopäätöksiä tutkimuksemme tuloksista voidaan muodostaa. Yleistyksiä ei voida tehdä tämän tutkimuksen vähäisen aineiston tähden, mutta koemme, että tutkimuksemme tulokset ovat sellaisenaan mielenkiintoisia ja arvokkaita. Esittelemme lyhyesti ideoita siitä, mitä muuta tästä aiheesta kannattaisi tutkia. Pohdimme myös tutkimuksemme eettisyyttä koskevia ominaisuuksia. Lisäksi kuvailemme omia ajatuksiamme siitä, mitkä tekijät voivat lisätä tai vähentää tutkimuksemme luotettavuutta.

### 7.1 Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa tarkastelu on rajattu koskemaan esiopetusta, joka onkin varsin ajankohtainen, sillä esiopetuksen velvoittavuus on uusi ominaisuus niin varhaiskasvatuksen työntekijöille kuin vanhemmillekin. Tämä on myös yksi syy sille, miksi halusimme valita tämän tutkimuksen koskemaan juuri esiopetusta. Velvoittavuuden myötä kaikilla esiopetusikäisten lasten vanhemmilla on tarttumapintaa esiopetukseen. Koemme, että kaikkien väestön eri ryhmien mielipiteet ovat yhtä tärkeitä. Olemmekin siksi halunneet nostaa tässä tutkimuksessa esille juuri maahanmuuttajavanhempien käsitykset sen sijaan, että olisimme tarkastelleet yleisesti vanhempien käsityksiä.

Tämän päivän esiopetuksessa lastentarhanopettajat kohtaavat päivittäin perheitä erilaisista taustoista. Tämä tutkielma on antanut meille uusia näkemyksiä myös lastentarhanopettajan ammatillisuuteen liittyen. Nykyiseen lastentarhanopettajan ammatillisuuteen kuuluu interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen. Tätä voi perustella muun muassa sillä, että korkea interkulttuurinen kompetenssi on nykyisessä globalisoituvassa maailmassa hyödyllinen ihan kaikille ihmisille ammatista riippumatta. Erityisesti lastentarhanopettaja tarvitsee interkulttuurista kompetenssia, sillä hänen työnkuvaansa liittyy vahvasti vuorovaikutus erilaisten ihmisten kanssa, kuten esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa.

Olemme pohtineet nimitystä ‘maahanmuuttaja’. Koemme käsitteen leimaavana. Ulkomailta Suomeen muuttanut on voinut esimerkiksi asua maassa jo kymmeniä vuosia, saada suomen kansalaisuuden, oppia kielen ja muutenkin integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Tästä huolimatta henkilö saatetaan käsittää maahanmuuttajana. Maahanmuuttajiksi luokitelluilla ihmisillä voi olla hyvin erilaisia taustoja ja he voivat olla uuteen maahan kotoutumisessa täysin eri vaiheissa. Tämän vuoksi ei ole välttämättä perusteltua puhua tästä ihmisjoukosta

yhden käsitteen avulla. Tähänkin tutkimukseen osallistuneista vanhemmista osa kokee jo kotoutuneensa Suomeen ja he identifioituvat suomalaisiksi, mutta tässä työssä heidät käsitetään maahanmuuttajina. Olemme yrittäneet korvata termin vaihtoehtoisilla käsitteillä, joilla voisimme kuvailla hyvin erilaisista yksilöistä koostuvaa haastateltavajoukkoamme. Kaikki ideat olivat joko aivan yhtä leimaavia tai liian monimutkaisia. Liian monimutkaisten ja pitkien käsitteiden ongelmana on, että ne tekevät työstä vaikealukuisen ja hankalasti työstettävän.

Kulttuuri on toinen monivivahteinen käsite, jota olemme pohtineet paljon tehdessämme tätä tutkielmaa. Varhaiskasvatuksen kentällä monikulttuurisuus nähdään usein maahanmuuttajataustaisia lapsia ja perheitä koskevana asiana. Olemme havainneet työkokemuksen kautta, että varhaiskasvatuksen työntekijät puhuvat päiväkodeista tai lapsiryhmistä monikulttuurisina silloin, kun yksikkö tai ryhmä sisältää useita maahanmuuttajataustaisia lapsia. Monikulttuurisuus kattaa oman käsityksemme mukaan myös valtaväestöön kuuluvat perheet. Jokaisella perheellä voidaan nähdä olevan oma kulttuurinsa eikä kulttuurin voida ajatella olevan vain eri kansalaisuuksiin tai etnisyyksiin liittyvä asia.

Näemme, että suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä monikulttuurisuuskasvatuksessa on vielä kehitettävää. Vaikka perheiden moninaisuutta arvostetaan esimerkiksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016), kentällä kaikkien työntekijöiden ymmärrys asiaa kohtaan ei ole vielä kuitenkaan saavuttanut samaa tasoa. On hyvä, että monikulttuurisuutta ja perheiden moninaisuutta tuodaan esille myös tutkimuksen keinoilla, sillä tämä edelleen lisää ihmisten tietoisuutta ja ymmärrystä aiheesta.

Koemme, että tutkielman tutkimuskysymykset ovat selkeitä ja niiden avulla on ollut helppoa saada mielenkiintoisia tuloksia. Lopulliset alatutkimuskysymykset muotoutuivat aineiston pohjalta. Näemme kannattavana erotella toisistaan maahanmuuttajavanhempien käsitykset suomalaisesta esiopetuksesta sellaisenaan ja käsitykset eri kulttuureista osana esiopetusta. Vanhempien kertomat odotukset esiopetuksesta ja ajatukset sen sisällöstä, merkityksestä ja siellä tapahtuvasta yhteistyöstä kuvaavat esiopetuksen yleistä luonnetta heidän käsitystensä mukaisesti. Heidän käsityksensä eri kulttuureista osana esiopetusta on jaoteltu alatutkimuskysymyksissä koskemaan sitä, millä tavoin erilaiset kulttuuritaustat voivat vaikuttaa esiopetukseen sekä millä tavoin erilaiset kulttuuritaustat huomioidaan esiopetuksessa. Vanhempien käsitykset liittyen erilaisiin kulttuuritaustoihin on spesifimpi kysymys, minkä vuoksi se tuo

esille enemmän eriäviä käsityksiä ja kokemuksia. Halusimme nostaa esille myös vanhempien käsitykset suomalaisen esiopetuksen kehittämiskohteista omana osuutenaan, koska itse lastentarhanopettajina näemme sen erityishuomion arvoisena kokonaisuutena. Tämä johtuu siitä, että vanhemmilta saatu palaute on arvokasta esiopetuksen ja oman ammatillisuutemme kehittymisen kannalta.

Fenomenografinen analyysi on tuntunut selkeältä ja toimivalta menetelmältä tutkimuksesamme. Analyysin vaiheita oli neljä. Koimme tämän hyvänä asiana, sillä aineiston käsittely oli selkeää näiden neljän vaiheen kautta. Aineiston laajuuden vuoksi analyysi oli kuitenkin paikoin haastavaa ja on mahdollista, että merkityksellisiä ilmaisuja on jäänyt pois analyysimme jossain vaiheessa. Pyrimme tekemään huolellista työtä läpi analyysiprosessin ja kuvaamaan tarkasti omaa tekemistämme. Koemme, että olemme onnistuneet kuvaamaan oman analyysiprosessimme tarkasti ja havainnollistamaan sitä esimerkkien ja Taulukon 1 avulla.

Haastattelemamme maahanmuuttajavanhemmat vaikuttavat olevan pääosin tyytyväisiä suomalaiseen esiopetukseen. Kuitenkin kehittämisen kohteitakin on havaittavissa. Päiväkotien ryhmäkokoja on joissain kunnissa kasvatettu ja maahanmuuttajalapsia on esiopetuksessa enenevässä määrin, joten maahanmuuttajalapsen perheen kulttuurin ja kielen yksilöllinen tukeminen esiopetuksessa voi olla haastavampaa kuin ennen. Maahanmuuttajaperheet elävät vähintään kahden eri kulttuurin välissä, oman perheensä kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin, missä esiopetus voi osaltaan toimia kotoutumisprosessia tukevana tekijänä. Suomalaisen esiopetuksen tulee pysyä yhteiskunnallisten muutosten mukana ja tukea lapsia ja perheitä mahdollisimman joustavalla, kokonaisvaltaista hyvinvointia tukevalla tavalla. Maahanmuuttajavanhempien käsityksiä tutkimalla voidaan saada uutta tietoa siitä, miten maahanmuuttajataustaisia lapsia voisi parhaiten tukea esiopetuksessa ja minkälaista yhteistyötä maahanmuuttajavanhemmat toivovat esiopetuksen työntekijöiltä.

Haastateltavien kulttuuritausta voi vaikuttaa siihen, mitä he pitävät tärkeinä asioina esiopetuksessa. Tutkimukseen on osallistunut vanhempia eri puolilta maailmaa. Pohdimme vaikuttaako vanhemman kulttuurinen tai kansallinen tausta siihen, mitä hän ajattelee esiopetuksesta. Esimerkiksi, jos vanhemman kotimaassa ei järjestetä esiopetusta, voiko se vaikuttaa siihen, mitä ajatuksia vanhemmalla on suomalaisesta esiopetuksesta? Tai jos vanhemman kotimaassa koulutuksen järjestäminen on hyvin edistynyt, niin voiko se vaikuttaa vanhemman vastauksiin esimerkiksi kehittämiskohteiden osalta? Pohdimme myös sitä, miten van-

hemman kotimaa voi vaikuttaa hänen vastauksiinsa. Esimerkiksi, jos vanhemman kotimaassa yleisesti ajatellaan akateemisten taitojen olevan tärkeitä, millä tavalla se voi vaikuttaa vanhemman käsitykseen esiopetuksen merkityksestä? Havaitsimme, että omassa tutkimuksessamme akateemisia taitoja korostavat vanhemmat näkivät esiopetuksen merkityksen olevan pitkälti kouluun valmistavien taitojen harjoittelu.

Koemme, että tutkimuksemme on antanut mielenkiintoista tietoa. Saman aiheen tiimoilta voisi löytyä vielä monia mielenkiintoisia tutkimuskysymyksiä. Työssämme on noussut esille kasvatusyhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa ja olisikin mielenkiintoista tutkia, miten heidän osallisuutensa näkyy suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Olemme huomanneet oman työkokemuksemme kautta, että varhaiskasvatuksen kentällä maahanmuuttajavanhempien osallisuus jää useissa yksiköissä vähäiseksi. Olisi mielenkiintoista tutkia onko tämä totta ja miksi näin on. Mahdollisesti syyt voivat liittyä esimerkiksi kielimuuriin tai siihen, ettei maahanmuuttajavanhemmille olla jaettu riittävästi tietoa heidän oikeuksistaan olla osana varhaiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Toisena mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheena voisi tutkia sitä, miten eri kulttuurit näkyvät varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa lapsiryhmässä. Tällaista tutkimusta voisi toteuttaa esimerkiksi videoaineistolla tai havainnoimalla lapsiryhmästä käsin.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysivaiheessa painotetaan tutkijan oman kontekstin tiedostamista ja tutkittavaan ilmiöön liittyvien mahdollisten ennakko-oletusten poissulkeamista. Omat ennakkokäsitykset tulee pitää tutkimuksesta niin etäällä kuin mahdollista. (Niikko, 2003, s. 35.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olemme tiedostaneet omat ennakkokäsityksemme. Olemme tiedostaneet, että nämä ennakkokäsityksemme liittyvät omaan ammatillisuuteemme lastentarhanopettajina. Näkemyksiämme saattavat ohjata se, että omaamme opettajan roolin koulutuksen kautta. Koska olemme valinneet haastateltaviksi juuri maahanmuuttajavanhemmat, taustalla on voinut olla ajatus siitä, että heidän näkemyksensä voivat erota kantasuomalaisten vanhempien käsityksistä. Tämä tutkimus ei todenna tätä ajatusta, emmekä usko, että maahanmuuttajavanhempien käsitykset esiopetuksesta eroavat kovinkaan paljon kantasuomalaisten vanhempien käsityksistä. Lastentarhanopettajina ajattelempa, että maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävää kasvatusyhteistyötä voisi kehittää. Olemme pyrkineet koko ajan objektiivisen tutkijan rooliin sen sijaan,

että olisimme tehneet tätä tutkimusta opettajan roolista käsin. Tämän lisäksi olemme pyrkineet varovaisuuteen tulkinnassa juuri näiden ennakkokäsityksien näkökulmasta. Parityökentelystä on ollut tässä hyötyä, koska olemme voineet tarkkailla ja arvioida toistemme analyysiä ja tulosten tulkintaa. Olemme saaneet paljon uusia näkökulmia ja tietoa toisiltamme sekä kyenneet ymmärtämään aihetta ja analyysiprosessia paremmin yhteisten keskustelujen kautta.

Yksi pohtimisen arvoinen asia tässä tutkimuksessa luotettavuuden kannalta on haastateltavien erilaiset kielitasot. Suurin osa haastatteluista on käyty suomen kielellä, mutta kaikkien haastateltavien äidinkieli on kuitenkin jokin muu kuin suomi. Ovatko vanhemmat varmasti ymmärtäneet kysymyksemme oikein ja olemmeko me osanneet tulkita haastateltavien vastauksia oikein? Onko tutkija mahdollisesti vaikuttanut haastateltavien vastauksiin? Kysymysten ohjailevuutta on toki mietitty teemahaastattelurunkoa tehdessä, mutta haastattelutilanteessa muun muassa kehon kieli tai äänen painot voivat johdatella haastateltavaa. Haastattelutilanteissa jouduttiin myös muuttamaan kysymysten asettelua, jotta haastateltavien olisi helpompi ymmärtää, mitä kysymyksellä haetaan. Kuitenkin koemme, että kaikki haastateltavat puhuivat riittävän hyvää suomen kieltä ja haastatteluissa epäselvyyksiä pyrittiin korjaamaan avaamalla haastateltaville tarkemmin, mitä jollain tietyllä asialla tai kysymyksellä tarkoitetaan.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää muistaa, ettei tutkimuksemme tuloksista voi tehdä mitään yleistyksiä. Vaikka kokoamme tuloksia siitä, mitä käsityksiä yhdeksällä eri maahanmuuttajavanhemmalla on, emme voi niiden perusteella esittää väitteitä. Tutkimuksemme avulla voimme vain saada hyvin pienen määrän kuvailevaa tietoa siitä, minkälaisia eri käsityksiä yhdeksällä eri ihmisellä saattaa olla tietystä ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa emme arvota vanhempien käsiyksiä vaan pyrimme niiden kautta ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä eli esiopetusta. Haastateltavien mielipiteiden arvottaminen ei myöskään olisi eettistä tutkimuksen tekemistä.

Eettisyyden olemme huomioineet tutkimuksessamme suojelemalla haastateltaviemme anonymiteettiä. Haastattelujen yhteydessä haastateltavat allekirjoittivat lomakkeen, jossa he antoivat tutkijalle luvan käyttää haastattelua osana tutkimusta ja viitata haastateltavan kotimaahan tarvittaessa. Lisäksi tutkija allekirjoitti samaisen lomakkeen luvaten pitää haastateltavan henkilöllisyyden salassa.

Olemme tässä työssä kritisoineet maahanmuuttaja –käsitettä. Pohdimme onko maahanmuuttaja -käsitteen käyttö silloin eettistä. Vahvistaako tämä työ kielensä puolesta maahanmuuttajavanhempien luokittelua irralliseksi joukoksi muihin vanhempiin nähden? Onko ylipääntään kannattavaa tehdä tällaista tutkimusta, jossa jokin väestön ryhmä on eroteltuna muusta väestöstä? Olemme pohtineet paljon näitä kysymyksiä tutkimusta tehdessämme. Päädyimme kuitenkin käyttämään maahanmuuttaja –käsitettä ja koemme, että tutkimuksen tulokset antavat hyödyllistä tietoa. Toivomme, että tämä työ olisi hyödyllinen erityisesti muille varhaiskasvatuksen ammattilaisille, eivätkä työn lukijat antaisi leimaavan maahanmuuttaja -käsitteen häiritä heitä, vaan huomaisivat ne mielenkiintoiset kohdat, joita olemme tässä tutkimuksessa halunneet nostaa esille. Haluamme omalta osaltamme olla mukana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämisessä tämän tutkimuksen avulla.

## Lähteet

- Almqvist, F. (1994). Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa Sevåg Vesty, M. & Pajukangas, J. (toim.), Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyuteen. (s. 49-56). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative.
- Elomäki, T., Huolila, R., Poskiparta, E. & Saranpää, P. (1999). Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä. Ryhmätutkimuksen käsikirja ja seurantatutkimus. Turun kaupungin sosiaali-keskuksen julkaisu nro 2A/1999.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Haettu: 18.8.2016 osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Esiopetuksesta tavoitteellista ja velvoittavaa (26.1.2015). Opetushallitus. Haettu 26.4.2017 osoitteesta: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/esiopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus)
- Esiopetus (26.1.2015). Opetushallitus. Haettu 4.4.2017 osoitteesta: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/esiopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain 26 a ja 35 §:n muuttamisesta (2014).
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Helin, M. (2000). Kouluvalmiuskysymykset. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tullusto, R. (toim.), Satayksi kouluongelmaa (s. 12-15). Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). Tutki ja kirjoita. Vantaa. Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Holappa, K., (2014), Lastentarhanopettajan interkulttuurinen kompetenssi ja kasvu – kertomuksia kulttuurien kohtaamisesta päiväkodeissa. Kasvatustieteen pro-gradu tutkielma, Oulun Yliopisto.
- Hujala, E. & Backlund-Smulter, T. & Koivisto, P. & Parkkinen, H. & Sarakorpi, H. & Suortti, O. & Niemelä, T. & Kuronen, I. & Knubb-Manninen, G. & Smeds-Nylund, A.



- & Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). Esiopetuksen laatu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Härkönen, U. (2003). Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Härkönen, U. (2002). Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jokikokko, K. (2010). Teachers intercultural learning and competence. Oulun Yliopisto. Tampere: Juvenes print.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Varhaiskasvatus tänään. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Haettu 26.4.2017 osoitteesta: <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2008-1-Karikoski.pdf>
- Kivijärvi, T. (2012). Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (Toim.). (2012). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Koulukypsyydestä koulun valmiuteen – kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900 -luvun alusta tähän päivään. Kasvatus ja aika, 2. Haettu 14.11.2016 osoitteesta: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=700](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=700)
- Kontturi, M. (2011). Psykologi kouluvalmiuden arvioijana. Neljä tapausta kouluvalmiustutkimuksen merkityksestä. Pro-gradu tutkielma. Itä-Suomen Yliopisto. Haettu 21.11. 2016 osoitteesta: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20110435/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20110435.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20110435/urn_nbn_fi_uef-20110435.pdf)
- Kuusisto, A. (2009). Homma hanskassa! Päiväkodin monimuotoisuus rikkautena. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Liikanen, P. (1993). Koulukypsät lapset. Teoksessa Ojala, M. (toim.), Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta (s. 212-220). Mikkeli: Länsi-Savo Oy.
- Linnilä, M-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Haettu 14.11.2016 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?sequence=1>

- Lujala, E. (2008.) Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa: Helenius, A. & Korhonen, R. (Toim.) (2008.) Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) (2013). Muuttajat - Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki University Press. Tal- linna: Raamatutrukikoda.
- Marton, F. (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Inst- ructional Science, 10, s. 177-200.
- Metsämuuronen, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia sarja 4.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen S. (2009). In Search of Quality in Finnish Pre-School Educa- tion. Scandinavian Journal of Education Research, 53:5, s. 431-445.
- Niikko, A. (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopis- topaino: Joensuu.
- Niikko, A. (2001). Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nummela, M-L. (2005). ”Ohjataan lapsia kädestä pitäen” Eri kielisten- ja kulttuuritaustais- ten maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin vastaaminen päiväkotien isoissa lapsiryh- missä. Jyväskylän yliopisto. Pro-gradu tutkielma.
- Ojala, M. (2015). Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehitty- misen näkökulmasta. Helsingin Yliopisto: Tutkimuksia 368. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Oinonen, P. (1969). Kouluvalmiuden ongelma. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiön kir- japaino.
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: Bookwell Oy.
- Perusopetuslaki. Haettu 1.5.2017 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajan- tasa/1998/19980628>
- Pohjola, P. (2002). Lukeminen on taitojen yhteispeleä. Esikoululaisten kognitiiviset lukemis- valmiudet ja niiden yhteydet sanantunnistustaitoihin 1. kouluvuoden tammikuussa. Pro- gradu tutkielma. Jyväskylän Yliopisto.
- Pollari, J. & Korppinen, M-L. (2011). Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: Bookwell Oy.

- Rinne, R. & Tuittu, A. (2011). Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa: Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A., & Rinne, R. (toim.) (2011). Vieraina koulussa? - Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien kokemana. Turku: Painosalama Oy.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. Tampere. Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2007). Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa: Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto. Selvityksiä 2007:62. Helsinki.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Säävälä, M. (2013). Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa: Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, M. (toim.) (2013). Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto.
- Säävälä, M. (2012). Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset - Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.
- Säävälä, M. (2011). Perheet muuttoliikkeessä - Perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen. Väestöntutkimuslaitos: Katsauksia E 41/2011. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Taylor, J. & Henao, V. (2006). Intercultural competence without intercultural experience. Annual ELT Conference, Bogota, Colombia.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa: Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) (2013). Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta (s. 184-202). Helsinki: Gaudeamus
- Tilastokeskus. (2016). Maahanmuuttajat väestössä. Haettu 16.10.2016 osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa#maahanmuuttaja-taustaisenv%C3%A4est%C3%B6nik%C3%A4rakenne>
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa: Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A., & Rinne, R. (toim.) (2011). Vieraina koulussa? - Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien kokemana. Turku: Painosalama Oy
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2004). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Turunen, T. & Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). Changing voices in early years curricula. An example from Finnish pre-school education. *Early Child Development and Care*. 184:2 s. 293-305.

Vain kaksi kättä -kansalaisaloite. Haettu 26.4.2017 osoitteesta: <http://vainkaksikatta.fi/kansalaisaloite-2/>

Valtonen, R. (2009). Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6 –vuotiailla sekä ongelmien yhteys kouluasuorittumiseen. Jyväskylän Yliopisto. Haettu 1.5.2017 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19890/9789513935382.pdf>

Varhaiskasvatuslaki. Haettu 1.5.2017 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.(2017). Opetushallitus. Haettu osoitteesta 29.4.2017 osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Virtanen, J. (2009). Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy –Juvenes Print.

Väestöliitto. (2012). Maahanmuuttajaperheet. Haettu 16.10.2016 osoitteesta: [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajaperheet/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajaperheet/)

## LIITE 1 Haastattelusuostumus suomeksi

### Haastattelusuostumus

Tällä lomakkeella pyydän suostumusta haastattelulle opinnäytetyötäni varten. Haastattelusta saatua aineistoa käytän opinnäytetyössäni pro-gradu –tutkielmassa. Valmistuin kasvatustieteen kandidaatiksi pääaineenani varhaiskasvatus kesäkuussa 2015. Tämä opinnäyte työ liittyy maisterin tutkintooni, josta minulla on tarkoitus valmistua keväällä 2017. Pro-gradu tutkielmani koskee maahanmuuttajavanhempien kokemuksia suomalaisesta esiopetuksesta.

Tutkimuksessa käytän teemahaastattelua, joka on väljä keskustelunomainen haastattelun muoto. Haastattelun kesto on noin 30 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan.

**Haastateltavan henkilöllisyys pysyy salassa koko tutkimusprosessin ajan. Anonymiteetti säilyy aineistoa käsiteltäessä sekä lopullisessa pro-gradu tutkielmassa.** Tutkielmassa saatetaan kuitenkin viitata haastateltavan kotimaahan, muttei haastateltavan anonymiteettiä uhkaavalla tavalla. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää milloin tahansa. Allekirjoittamalla tämän lomakkeen, annat suostumuksen haastattelun käyttöön pro gradu-tutkielmassani.

☐ Haluan saada kopion valmiista pro gradu-tutkielmasta sähköpostiin:

\_\_\_\_\_

Yhteistyöstä kiittäen,

\_\_\_\_\_ (tutkielman tekijän allekirjoitus)

Paikka ja aika: \_\_\_\_\_

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys:

\_\_\_\_\_

**LIITE 2 Haastattelusuostumus englanniksi**

## Consent for interview

With this form I ask your consent to participate in an interview for my study. I will use the material of this interview for my master's thesis. I graduated with a Bachelor of Arts (Education) degree from the Early Childhood Education program in June 2015. This study is a part of my master's degree and I will graduate in spring 2017. My study is about immigrant parents' experiences about Finnish preschool education.

In this study I will use theme interview. Theme interview is a broad interview method that contains discussion. The interview will take about 30 minutes of your time. I will record and transcribe all the interviews. **I will keep your identity safe. All material will be handled anonymously.** I may refer to your home country but it will not reveal your identity. Participation is voluntary and you can call of your participation whenever you like. By signing this form you will give your consent for this interview.

☐ I want to get a copy of the completed master's thesis to my email:

---

Yours sincerely,

---

Place and time:

---

Signature and name with block letters:

---

### LIITE 3 Teemahaastattelun kysymykset suomeksi ja englanniksi

1. Taustatiedot: kotimaa, Suomeen tulon ajankohta ja syy, lasten määrä ja iät.
  2. Onko sinulla aiempaa kokemusta esiopetuksesta kotimaassasi? Entä Suomessa? → Miten vertaisit kotimaassasi toteutettavaa esiopetusta suomalaiseen esiopetukseen?
  3. Minkälaisia odotuksia sinulla oli Suomalaiseen esiopetukseen liittyen?
  4. Minkälainen merkitys esiopetuksella mielestäsi on?
  5. Miten koet esiopetuksen pakollisuuden?
  6. Koetko maahanmuuttajataustan vaikuttavan lapsesi esiopetukseen? Miten?
  7. Koetko eri kielitaustan vaikuttavan lapsesi esiopetukseen? Miten?
  8. Minkälaisena koet yhteistyön esiopettajan kanssa? Mikä sen merkitys on?
  9. Mitä kehitettävää esiopetuksessa voisi olla oman kokemuksesi perusteella?
  10. Muita kommentteja?
- 
1. Background information: Home country? When did you moved to Finland and why? How many children do you have? How old are they?
  2. Do you have any previous experience about pre-school education in your home country? What about here in Finland? → How could you compare the pre-school education in your home country and in Finland?
  3. What kind of expectations you had about finnish pre-school?
  4. What kind of meaning pre-school education has, based on your own experiences?
  5. What do you think about compulsory pre-school education?
  6. Does your child's immigrant background affect his/hers pre-school education? How?
  7. Does your child's different mother language affect his/hers pre-school education? How?
  8. What experiences you have about co-operation with the pre-school teacher? What is the meaning of co-operation with the teacher?
  9. Based on your experiences is there something to improve about finnish pre-school education?
  10. Other comments